

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

UN EXAMEN DU LIEN ENTRE L'ÉCOLE ET LES PARENTS D'ENFANTS  
PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT SELON LA  
PERSPECTIVE DES PARENTS ET CELLE DES DIRECTIONS D'ÉCOLE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN PSYCHOLOGIE

PAR

ANNIE BÉRUBÉ

SEPTEMBRE 2005

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL  
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

## REMERCIEMENTS

La réalisation de ce travail de longue haleine n'aurait pu être possible sans l'apport et le soutien de nombreuses personnes que je tiens à remercier. Durant toutes les étapes de cette thèse, j'ai bénéficié de l'expérience et du soutien de mes deux directeurs de thèse, Daniel Fortin et François Poulin, tous deux professeurs au département de psychologie de l'Université du Québec à Montréal. J'ai profité de leur présence et de leurs compétences, tout autant que de leur complémentarité. Merci Daniel pour tes judicieux conseils. Nos discussions m'ont permis d'approfondir ma compréhension quant au sujet que j'ai étudié et aux méthodologies que j'ai utilisées. Merci François pour les heures passées à discuter de mes travaux et à relire mes textes. Nos discussions et tes corrections ont apporté davantage de rigueur à mes travaux. Ton sens du détail, de même que ta grande disponibilité ont contribué à améliorer la qualité de ma thèse.

Je tiens également à remercier les membres du jury d'évaluation pour la lecture de ma thèse. Un merci spécial à Jean Bégin pour son soutien dans les analyses statistiques. Merci au Fonds québécois de la recherche et de la culture pour les années où j'ai pu mettre de côté certaines préoccupations financières.

Merci ensuite à mes amies, celles qui m'ont suivie du début à la fin, qui ont ragé et fêté avec moi dans les différentes étapes de ce long processus. Un merci spécial aux deux Mireille pour votre présence assidue et pour vos conseils en matière de doc. Merci Mireille D pour tes solutions aux crises monétaires et aux pannes d'inspiration. Merci Mireille J d'avoir partagé avec moi le rêve de cette étude, la collecte de données et les premières analyses, merci surtout pour toutes nos autres conversations! Merci également à Julie, ton bureau fut toujours une oasis pour moi!

Je désire remercier mes parents qui n'ont jamais mis en doute mes capacités à mener à bien ce projet. Vous avez attribué mes moments difficiles à l'incompréhension des juges et mes moments plus glorieux à la reconnaissance par ces derniers de mes talents. Merci! Vos paroles ont été de véritables baumes! Je ne peux terminer sans remercier celui qui a suivi tout ce processus en direct et qui a été présent à chaque moment. Merci Martin pour tes constants encouragements. Merci surtout pour tous les à côté qui m'ont permis de mettre ce travail en perspective. Tu as su rendre ce processus agréable. Ce fut de belles années que je garderai toujours en mémoire. Je tiens finalement à souligner les mille et une distractions offertes par Simone et qui m'ont autant de fois accroché un sourire au coin des lèvres.

## TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX	vi
RÉSUMÉ	vii
INTRODUCTION	1
Problématique de recherche	1
Processus d'identification et services offerts en milieu scolaire	2
Le mésosystème comme facteur de protection potentiel	3
La place des parents dans l'école	6
Un survol historique	7
L'influence des directions d'école	8
Développer une façon plus systématique de mesurer la relation famille-école	10
Objectifs de la thèse	14
Choix méthodologiques : L'arrimage entre les analyses quantitatives et qualitatives.	16
CHAPITRE I	
LA RELATION FAMILLE-ÉCOLE ET L'ADAPTATION SOCIALE DES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT	
Résumé	20
Introduction	21
Définir la relation famille-école	22
Méthodologie	26
Description de l'échantillon	26
Instruments de mesure	27
Procédure	29
Résultats	30
Stratégies d'analyse	30



Stratégies d'analyse	30
Examen de la structure factorielle du questionnaire sur la relation famille-école	31
La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire	32
La relation famille-école et les changements dans l'adaptation sociale des enfants au cours de l'année scolaire	33
L'effet modérateur des caractéristiques des enfants et des mères sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants	34
Discussion	35
Références	44

## CHAPITRE II

### ÉTUDE DU DISCOURS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE SUR LE LIEN ENTRE L'ÉCOLE ET LES FAMILLES D'ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Résumé	55
Introduction	56
La place des parents dans l'école	57
Le rôle des directions d'école	58
Définir le lien famille-école	60
Méthodologie	61
Échantillonnage	61
Réalisation des entrevues	62
Stratégies d'analyse	62
Résultats	64
La communication	64
La participation directe	67

La participation indirecte	70
La représentation que les parents ont de l'école	72
Discussion	74
Références	81
 DISCUSSION GÉNÉRALE	 88
La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement	89
La position adoptée en milieu scolaire face à l'implication des parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement	90
Intégration des deux articles de la thèse	93
Quelques pistes d'intervention	94
Autres contributions de la thèse	96
 APPENDICE	 98
 BIBLIOGRAPHIE	 99

## LISTE DES TABLEAUX

### CHAPITRE I

Tableau		Page
1	Saturations factorielles des énoncés du questionnaire de relation famille-école (n = 61)	49
2	Corrélations entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire et moyennes et écarts types pour chaque variable (n = 59)	50
3	Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire l'adaptation sociale en début d'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école (n = 59)	51
4	Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire le changement dans l'adaptation sociale au cours de l'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école (n = 51)	52

### CHAPITRE II

Tableau		Page
1	Portrait des écoles sélectionnées pour l'étude	85
2	Thèmes centraux, buts poursuivis et stratégies utilisées pour chaque dimension de la relation famille-école	86



## RÉSUMÉ

La présente thèse porte sur le lien entre le milieu scolaire et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Un nombre grandissant d'enfants éprouvent des difficultés de comportement durant leur cheminement scolaire et les conséquences qui sont reliées à ces difficultés sont importantes (Broidy et al., 2003). Malgré les interventions actuellement mises sur pied en milieu scolaire, ces élèves persistent dans des trajectoires de développement menant à des échecs autant scolaires que sociaux (MEQ, 1997). La présente recherche examine l'effet du mésosystème, soit l'univers des liens entre différents microsystèmes (ici l'école et la famille), sur l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Le lien entre l'école et la famille a été défini en fonction de la typologie développée par Bronfenbrenner (1979) pour rendre compte des différentes formes d'interconnexions entre deux microsystèmes. Cette problématique est abordée en considérant deux perspectives, soit celle des parents de ces enfants, ainsi que celle du milieu scolaire via l'analyse du discours des directions d'école. La démarche empirique comporte deux études complémentaires.

La première étude a comme objectif principal d'examiner l'association entre la relation famille-école et l'évolution de l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Les parents de 88 enfants du primaire ont complété un questionnaire en début d'année scolaire portant sur différents aspects de leur relation avec l'école de leur enfant. Les enseignants de ces mêmes enfants ont rempli un questionnaire mesurant l'adaptation sociale de chacun d'entre eux. Cet instrument a été complété en début d'année scolaire et de nouveau en fin d'année. Des analyses de régressions multiples ont révélé que deux dimensions de la relation famille-école sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants, soit de fréquentes communications entre les parents et l'école, de même qu'une représentation positive des parents envers l'école. Par ailleurs, les résultats d'analyses longitudinales indiquent que de fréquentes communications entre l'école et la famille en début d'année sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants au cours de l'année scolaire. Ces résultats suggèrent donc que le rapprochement entre les deux milieux serait souhaitable. Cependant, la participation des parents en milieu scolaire dépend en grande partie de la place qui leur est réservée à l'école. La deuxième étude de la thèse vise à répondre à cette question en examinant de quelle façon le milieu scolaire envisage le rapprochement avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement.

Dans cette seconde étude, le discours des directions d'école quant à l'implication des familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement a été examiné. Des entrevues ont été réalisées auprès de douze directions d'écoles primaires. Une analyse inspirée de la méthodologie de la théorisation ancrée permet de comprendre comment le rapprochement entre l'école et ces familles est envisagé en milieu scolaire. Il ressort de ces analyses que plusieurs efforts doivent être mis en



place afin d'améliorer la qualité du lien entre les deux milieux. Il en découle également différents processus axés autant sur la réponse aux besoins des enfants que sur l'établissement d'une relation positive avec les parents. Les directions d'école adoptent différents styles face au rapprochement famille-école. Certains misent sur l'établissement d'une relation individuelle auprès des parents, alors que d'autres y vont plutôt d'un rapport entre l'institution scolaire et les familles.

Les résultats de la thèse apportent un appui à l'hypothèse voulant que le rapprochement entre l'école et la famille soit bénéfique pour les enfants en difficulté de comportement. Jusqu'à présent, cette hypothèse était basée sur des travaux effectués auprès d'échantillons normatifs. Les résultats mettent également en lumière les défis qui attendent les acteurs du milieu scolaire qui souhaitent un rapprochement entre l'école et les familles d'enfants en difficulté de comportement. Des pistes sont proposées quant à la façon de faciliter le rapprochement entre ces deux milieux.

Mots clés : relation famille-école, adaptation sociale, difficultés de comportement, mésosystème

## INTRODUCTION

La présente thèse avance l'hypothèse selon laquelle le rapprochement entre les milieux familial et scolaire représente une avenue prometteuse pour assurer un meilleur développement social des enfants qui présentent des difficultés sur le plan du comportement. Ainsi, une première étude examine comment le lien famille-école est associé à l'adaptation sociale de ces enfants au cours d'une année scolaire. Par ailleurs, partant d'une deuxième hypothèse voulant que le rapprochement entre l'école et la famille soit largement tributaire de la place que le milieu scolaire réserve aux parents, une seconde étude examine de quelle façon le milieu scolaire envisage le rapprochement auprès des parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Le texte qui suit présente la problématique de recherche, de même que le contexte théorique et historique ayant mené à l'élaboration de ces deux objets de recherche.

### *Problématique de recherche*

Au Québec, les dernières déclarations d'effectifs scolaires indiquent que plus de 10 000 enfants de niveau primaire présentent des difficultés de comportement (MEQ, 1999). Les données scientifiques révèlent qu'entre 2% et 15% des enfants manifesteront une telle problématique au cours de leur cheminement scolaire (Durlak, 1995; Hinshaw, 1992; Vitaro, Dobkin, Gagnon & Leblanc, 1994). Le problème gagnerait en ampleur. En effet, le nombre d'enfants manifestant des difficultés d'adaptation sociale aurait triplé depuis les quinze dernières années (Conseil supérieur de l'éducation, 2001).

Ces difficultés comportementales se répercutent sur le développement ultérieur des enfants, notamment sur les plans de la réussite scolaire, de l'inadaptation sociale et de la santé mentale. Ainsi, les enfants présentant des troubles de



comportement ont un taux de réussite scolaire inférieur à celui des autres enfants (Brook & Newcomb, 1995; French & Conrad, 2001). Seulement 14,9 % de ces élèves obtiennent un diplôme de niveau secondaire (MEQ, 1997). Plusieurs de ces enfants présentent également des risques élevés de délinquance à l'adolescence (Broidy et al., 2003; Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz & Vitaro, 1997; Tremblay, Pagani-Kurtz, Mâsse & Pihl, 1995). Des études démontrent qu'ils sont plus susceptibles d'avoir des démêlés avec la justice (Jones et al., 2002) et de commettre des crimes sérieux et répétés une fois adultes (Stattin & Magnusson, 1989). Enfin, ces mêmes enfants recourent davantage aux services de santé mentale (Jones et al.) et plusieurs développent des problèmes reliés à l'abus de psychotropes (Brook & Newcomb). Étant donné l'importance des risques développementaux associés aux difficultés de comportement, le milieu scolaire a instauré un processus qui permet d'identifier ces enfants et a mis en place des services pour répondre à leurs besoins.

#### *Processus d'identification et services offerts en milieu scolaire*

Depuis la loi sur l'Instruction publique de 1988 (Loi 107), tous les enfants ayant des difficultés d'adaptation sociale sont identifiés comme présentant des « troubles de comportement ». La définition proposée définit le problème comme étant: « [...] un déficit important de la capacité d'adaptation se manifestant par des difficultés significatives d'interactions avec un ou plusieurs éléments de l'environnement scolaire, social ou familial » (MEQ, 1996-1997). En 2000, une modification quant au processus d'identification de ces enfants a été proposée. Depuis lors, on qualifie ces enfants « d'élèves à risque ». La nouvelle définition « s'appuie sur les progrès ou sur l'absence de progrès du jeune en fonction des buts que se fixe l'école au regard de ses apprentissages, de sa socialisation et de sa qualification » (MEQ, 2000).

Au moment de la planification de cette recherche et de la cueillette des données, les enfants présentant des difficultés de comportement étaient toujours

identifiés comme présentant des troubles de comportement. Les critères d'identification alors retenus stipulaient que l'élève devait présenter un problème complexe, composé de plusieurs comportements inadaptés. Ces comportements devaient persister durant plusieurs mois et se manifester dans diverses situations scolaires et sociales, plusieurs fois par jour. De plus, les difficultés de l'enfant devaient entraîner des conséquences graves pour lui ou pour son entourage (MEQ, 1992).

L'expression « troubles de comportement », telle qu'utilisée par le milieu scolaire réfère autant aux enfants « sur-réactifs » (agressivité, opposition...) que « sous-réactifs » (anxiété, retrait social...). Cependant, dans le quotidien des milieux scolaires, la majorité des élèves identifiés présentent des problèmes sur-réactifs qui prennent généralement la forme de comportements dérangeants en classe. D'un point de vue clinique, les difficultés de ces enfants s'apparentent aux troubles d'opposition et des conduites (Vitaro, Dobkin, Gagnon & Leblanc, 1994). Par conséquent, les services mis sur pied dans les établissements scolaires pour répondre aux besoins de cette clientèle ciblent avant tout ces comportements.

Malgré les efforts déployés en milieu scolaire pour répondre aux besoins particuliers de cette clientèle, les résultats obtenus ne sont pas des plus encourageants, comme en témoigne le taux de diplomation de ces élèves qui est cinq fois et demie inférieur à celui des autres enfants (MEQ, 1999). Étant donné la gravité des difficultés rencontrées par ces enfants, ainsi que les faibles résultats obtenus en milieu scolaire, il s'avère essentiel d'explorer de nouvelles solutions afin de bonifier les pratiques actuelles.

### *Le mésosystème comme facteur de protection potentiel*

La documentation scientifique portant sur les origines des troubles de comportement pointe vers une multitude de facteurs reliés autant aux caractéristiques individuelles ou interpersonnelles des enfants, qu'à celles de leurs milieux familial et



scolaire (Lahey, Moffitt & Caspi, 2003). Bronfenbrenner (1979) est le premier qui a su mettre en mots et en images tout le système d'influences qui agit sur le développement de l'enfant. Le modèle écologique stipule que le développement social de l'enfant dépend en partie 1) des microsystèmes dans lesquels il évolue (par exemple la famille et l'école), 2) des exosystèmes, soit les systèmes qui sont extérieurs à l'enfant, mais qui influencent les microsystèmes dans lesquels il se trouve (tels que les amis de ses parents ou encore les collègues de son enseignant), 3) des éléments du macrosystème (comme le contexte économique, les politiques en place et le contexte de paix ou de guerre) et 4) du chronosystème, soit le temps qui passe.

Au-delà de tous ces éléments susceptibles de contribuer au développement de l'enfant, le modèle écologique met également en lumière, et c'est là un de ses aspects le plus novateur, l'influence qu'exerce un cinquième système, le mésosystème. Le mésosystème est composé des liens entre les différents systèmes que l'enfant fréquente. Ces liens contribueraient de façon unique au développement de l'enfant. Cette thèse s'inscrit dans cette composante spécifique du modèle de Bronfenbrenner en prenant comme manifestation du mésosystème le lien entre l'école et les familles et en examinant la contribution de ce lien particulier sur l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement.

Plusieurs études appuient l'idée selon laquelle le lien entre l'école et la famille pourrait contribuer au développement de l'enfant. En effet, les enfants dont les parents s'impliquent dans leur cheminement scolaire présentent une meilleure adaptation sociale et scolaire que les autres enfants, en plus de posséder des attitudes plus positives envers l'école et de démontrer de meilleures aspirations quant à leur futur, et ce, indépendamment du revenu familial et du niveau d'éducation des parents (Connors & Epstein, 1995). La participation des parents dans des activités d'apprentissage à la maison (Izzo, Weissberg, Kasprow & Frendrich, 1999), ainsi que

les attitudes des parents envers l'école (Reynolds & Gill, 1994) permettent même de prédire l'adaptation sociale et scolaire des enfants à long terme.

Peu d'études ont cependant examiné le lien entre la relation famille-école et le développement des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Il semble pourtant que, dans le cas des enfants manifestant des difficultés de comportement, le lien entre l'école et la famille présente certaines particularités. En effet, les caractéristiques de ces enfants et celles de leur famille sont associées à une plus grande distance entre l'école et les familles. Les enseignants considèrent, par exemple, que les parents des enfants qui obtiennent des résultats scolaires inférieurs à la moyenne sont moins intéressés par l'école et peu impliqués dans le cheminement scolaire de leur enfant. Lorsque les enseignants croient que les parents ne sont pas intéressés à s'impliquer, ils font moins d'efforts pour les contacter, les informer ou pour travailler avec eux. Il en va de même lorsque le niveau d'éducation ou la culture diffèrent entre l'enseignant et les parents (Epstein & Dauber, 1991). Par ailleurs, on remarque que les parents des enfants en difficulté participent moins aux activités à l'école (Griffith, 1998), qu'ils s'impliquent moins dans les activités d'apprentissage à la maison (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997) et qu'ils démontrent des attitudes plus négatives envers l'école que les autres parents (Reynolds & Gill, 1994). Enfin, les communications entre l'école et ces parents s'avèrent plus fréquentes (Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994).

Étant donné ces particularités, il devient nécessaire de vérifier comment le lien entre l'école et les familles d'enfants en difficulté de comportement est relié à l'adaptation sociale des enfants. Ainsi, la première étude de la présente thèse examine dans quelle mesure le lien entre l'école et les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement est associé au développement social de ces enfants.

Par ailleurs, l'interconnexion entre deux microsystemes est influencée par les efforts de rapprochement déployés par chaque système, autant que par les résistances à aller vers l'autre. Dans le cas de la relation famille-école, le rapprochement entre les



deux milieux semble largement tributaire des invitations du milieu scolaire visant à encourager la participation des parents. Ainsi, certaines caractéristiques des parents sont en lien avec leur participation à l'école, telles que leur revenu, leur niveau de scolarité, leur statut professionnel, la structure familiale, de même que le nombre d'enfants dans la famille. Cependant, l'influence de ces caractéristiques se voit considérablement réduite lorsque des stratégies sont mises en place dans l'école pour impliquer de façon spécifique ces parents (Deslandes, 2001). Notre thèse s'intéresse donc, dans le contexte d'une deuxième étude, à la façon dont le milieu scolaire envisage le rapprochement entre l'école et les parents d'enfants en difficultés de comportement. La section suivante retrace l'évolution de la place des parents dans la structure scolaire.

### *La place des parents dans l'école*

L'implication des parents en milieu scolaire ne semble pas découler de soi. Des études démontrent en effet que plusieurs parents sont intimidés, voire anxieux, à l'idée d'aller rencontrer le personnel scolaire (Lawson, 2003). De plus, plusieurs parents considèrent qu'il y a une « prise de contrôle de l'éducation par l'école » (Brûlé & Guénette, 2000, page 12). Par ailleurs, les enseignants ne se sentent pas préparés à soutenir les parents et il incombe aux directions d'école d'agir comme médiateur entre les enseignants et les parents. Cet effort s'avère essentiel, surtout que la participation des parents est encouragée par les invitations envoyées par l'école, de même que par les attitudes du milieu scolaire face à leur implication (Bierman, 1996; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1986; 1990; Epstein & Dauber, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Peña, 2000). Comme les paragraphes qui suivent le rappellent, ce n'est que depuis récemment que l'école encourage une implication active des parents dans toutes les facettes de la vie scolaire de leur enfant.

*Un survol historique.* La participation des parents à la vie scolaire de leurs enfants est un phénomène relativement nouveau. Un survol de l'histoire du système scolaire au Québec rappelle qu'avant la laïcisation des écoles, la collaboration en milieu scolaire en était une entre l'Église, l'État et les parents. Dans une allocution du Cardinal Paul-Émile Léger de 1962, l'homme de l'Église évoque que dans son encyclique sur l'enseignement, le Pape Pie XI « montre comment les parents dans la famille, l'État dans la société et la Hiérarchie dans l'Église doivent travailler en étroite collaboration au plus grand bien des enfants. » Selon le cardinal, il incombe aux parents « de transmettre à leur enfant les richesses de la foi chrétienne (...) et d'éveiller chez leur enfant l'amour de l'instruction et de la culture » (Corbo & Couture, 2002). Ainsi, la place des parents est limitée à un travail à la maison qui prépare les enfants à accueillir les connaissances transmises en milieu scolaire.

Ce rapport des parents à l'éducation de leurs enfants sera remis en question avec la Commission Royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec, mieux connue sous le nom de « Rapport Parent » (Corbo & Couture, 2002). Au lendemain de cette commission d'enquête, une voix collective est accordée aux parents. À partir de 1971, les parents auront la possibilité de participer à la vie administrative du réseau scolaire par le biais de comités d'école et de comités de parents. Ces nouvelles instances auront comme mandat de voir à la qualité de l'éducation, à la religiosité de l'école et à la collaboration des parents et de la collectivité, en plus d'avoir un droit de regard sur le choix de maîtres, l'application des programmes et sur le matériel scolaire (Loi 27). Les parents assument alors un rôle de surveillance auprès du système scolaire.

Il faudra attendre la loi sur l'Instruction publique de 1988 (Loi 107) pour qu'une législation accorde une place à la participation individuelle des parents. Les parents acquièrent alors, parmi autre chose, le droit à l'information (sur les règlements généraux, le calendrier scolaire, les programmes d'études et le nom de l'enseignant de leur enfant), ainsi que le droit aux rapports d'évaluation. Cette loi



accorde également une place particulière aux parents d'enfants en difficulté. La loi stipule que ces parents ont le droit de participer à l'élaboration du plan d'intervention personnalisé exigé pour chaque enfant qui présente des difficultés. Ce changement ouvre la porte à une participation plus active des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant en difficulté. Les politiques d'adaptation scolaire mises en place au cours des années suivantes prônent de plus en plus la participation des parents d'enfants en difficulté. Ainsi, en 1992, la politique souligne que ces parents sont des partenaires essentiels et que les échanges famille-école doivent permettre une complémentarité entre les deux milieux, par souci d'efficacité et non de générosité (MEQ, 1992). La modification de la politique en 1999, invite, quant à elle, les écoles à accueillir ces parents, considérés comme étant les premiers intervenants auprès de leur enfant, et à soutenir leur participation (MEQ, 1999). Après avoir été tenus à l'écart de la vie scolaire, puis intégrés à titre de « vérificateurs externes », les parents ont maintenant des droits face au cheminement scolaire de leur enfant et des responsabilités, particulièrement dans le cas des parents d'enfants en difficultés.

*L'influence des directions d'école.* Ces dernières modifications quant à l'implication des parents ont laissé une place importante aux directions d'école. Ces dernières exercent une influence certaine sur les pratiques de collaboration du personnel de leur école et donc sur la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant. Leurs attitudes et leurs pratiques relativement à l'implication des parents influencent celles de l'ensemble des acteurs de l'école qu'ils dirigent (Becker & Epstein, 1982; Epstein & Dauber, 1991). Leur mandat les oblige notamment à s'assurer que tout est mis en place pour permettre la réussite éducative des enfants relativement à leur instruction, leur socialisation et leur qualification. Ce travail comprend un rapprochement auprès des parents d'enfants en difficulté. Les directions d'école ont ainsi le mandat d'inclure ces parents dans la réalisation des plans d'intervention et de les informer de l'évolution de leur enfant (Loi 180). La politique d'adaptation scolaire leur demande de soutenir leur personnel afin « qu'il mette en

œuvre des moyens qui encourageront la collaboration avec les parents, notamment en réservant du temps à l'horaire pour des communications (...) [représentant] une occasion de complicité avec les parents » (MEQ, 1999, p.26). Les directions sont de plus appelées à adopter des mesures qui aideront les parents à assumer pleinement les responsabilités associées à l'intervention auprès de leur enfant en difficulté. Ainsi, elles occupent une position centrale dans la mise en place de démarches visant à impliquer les parents à la vie scolaire de leur enfant en difficultés de comportement.

Le rôle des directions d'école quant à l'implication des parents est d'autant plus important que les enseignants possèdent une faible marge de manœuvre en dehors du projet éducatif. En effet, les enseignants possèdent une grande autonomie dans le choix des stratégies à adopter pour transmettre le matériel éducatif aux enfants. Cette autonomie se trouve cependant restreinte lorsqu'il s'agit d'intervenir en dehors du temps en classe. Dans le cas de la relation famille-école, les restrictions sont, entre autres, imposées par le manque de temps et de structures pour interagir avec les parents. La convention collective du corps enseignant ne prévoit que trois moments dans l'année où les enseignants doivent être disponibles pour rencontrer les parents en dehors de l'horaire de travail régulier. S'ajoute à cela le fait que la formation des maîtres n'a longtemps fait qu'effleurer le thème de la relation famille-école, ce qui fait en sorte que beaucoup d'enseignants ne se sentent pas outillés pour soutenir les parents (Brûlé & Guénette, 2000; Lawson, 2003). Les initiatives de certains enseignants pour se rapprocher des familles deviennent ainsi des démarches individuelles et elles requièrent un important investissement personnel. Il en résulte une relation entre le parent et l'enseignant qui ne se transfère pas nécessairement à l'ensemble des composantes de l'école et qui se terminera souvent avec la fin de l'année scolaire.

De la même façon, les parents sont les premiers éducateurs auprès de leur enfant. Ils jouent donc un rôle important dans la relation famille-école. Plusieurs études se sont penchées sur leur perception de l'accueil qu'ils reçoivent en milieu



scolaire (Brûlé & Guénette, 2000; Epstein, 1986; Lawson, 2003.) Ces études ont souligné la difficulté pour les parents de trouver une place significative dans le contexte scolaire. De plus, les parents doivent affronter seuls un imposant système qui se fait défenseur de l'éducation des enfants. Leur influence sur la place qui leur est faite en milieu scolaire est donc limitée. C'est pourquoi, dans le contexte d'une deuxième étude, il s'avère essentiel d'examiner le point de vue d'acteurs qui ont la capacité d'apporter des modifications à la structure scolaire afin de favoriser un rapprochement entre l'école et les parents. Les directions d'école possèdent cette marge de manœuvre leur permettant de faciliter le lien entre l'école et la famille. Leur fonction leur permet d'avoir une vue d'ensemble des possibilités et des contraintes du milieu scolaire. De plus, leur perspective traduit la relation entre les parents et l'école dans son ensemble.

*Développer une façon plus systématique de conceptualiser le lien famille-école*

L'étude des liens entre les milieux familial et scolaire doit s'appuyer sur un modèle conceptuel clairement défini. Plusieurs chercheurs soulignent l'absence de consensus quant à la façon de conceptualiser et de mesurer ces liens (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Kohl et al., 2000; Normandeau & Nadon, 2000; Reynolds, 1992). Ce manque de cohérence pourrait en partie expliquer pourquoi les résultats varient d'une étude à l'autre lorsque ces liens sont associés au cheminement scolaire ou social des enfants (Reynolds). Pour certains auteurs, les liens entre les deux milieux se mesurent par le degré de participation des parents aux activités organisées par l'école ou encore par leur contribution en tant que bénévoles (Griffith, 1998). D'autres mesurent plutôt la quantité d'interactions entre l'enseignant et le parent (Jimerson, Egeland & Teo, 1999; Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994). Certains auteurs se penchent sur la participation aux activités favorisant l'apprentissage, comme la lecture, les sorties culturelles ou l'aide aux devoirs (Halle, Kurtz-Costes & Mahoney, 1997; Normandeau & Nadon). D'autres études ont porté une attention particulière à des éléments contenant une certaine charge émotionnelle, telles que les attentes des parents

face à leur enfant ou à l'école (Normandeau & Nadon; Singh & al., 1995) ou encore leurs attitudes et leur satisfaction face à l'école ou à l'enseignant (Reynolds & Gill, 1994).

Plusieurs chercheurs ont également offert une contribution importante sur le plan conceptuel, particulièrement en ce qui a trait à l'articulation et l'organisation des différentes composantes qui caractérisent la relation entre l'école et les parents. Les travaux de Epstein sont particulièrement reconnus. Epstein a développé une typologie comprenant six dimensions permettant de définir les liens entre l'école et les familles (Connors & Epstein, 1995; Epstein, 1990). Cette typologie comprend les éléments suivants : 1) l'information que l'école achemine aux parents concernant leurs obligations familiales de base (ex. : habiletés parentales, soins et sécurité), 2) la communication entre les milieux, 3) l'implication des parents aux activités d'apprentissage à la maison, 4) l'implication des parents aux activités à l'école, 5) leur implication aux processus de décisions qui ont trait à l'école et finalement, 6) les échanges entre l'école et la communauté.

Les travaux d'Epstein en ont inspiré plusieurs autres. Ainsi, Fantuzzo, Tighe et Childs (2000) ont formé un comité d'experts, composé de chercheurs universitaires, de directions d'école, d'enseignants et de parents, afin de travailler à l'élaboration d'une série de questions reliées à chacune des catégories du modèle de Epstein. Des analyses factorielles ont révélé la présence de trois principaux facteurs, réduisant ainsi le modèle original de Epstein à : 1) la participation des parents à l'école, 2) les activités d'apprentissage à la maison et 3) les communications entre la maison et l'école.

Une série d'études visant cette fois à traduire et à valider l'échelle développée par Epstein, Connors et Salinas (1993) pour mesurer l'implication des parents a été effectuée par Deslandes et ses collègues (Deslandes, 2001; Deslandes, Royer, Turcotte & Bertrand, 1997). Les éléments du questionnaire ont été soumis à une analyse factorielle qui a permis de déceler cinq facteurs, soit 1) le soutien affectif des



parents (parmi lesquels on compte les compliments faits à l'enfant, l'aide aux devoirs et la présence à l'école lors d'activités qui mettent en valeur le talent ou les efforts de l'enfant), 2) les communications avec l'enseignant, 3) les interactions parent-enfant axées sur le quotidien scolaire, 4) la communication entre les parents et l'école (lors de réunions ou de participation à des comités décisionnels) et 5) la communication parent-enfant (discussions sur l'actualité et les projets d'avenir).

Un autre modèle conceptuel de la relation entre l'école et les familles est proposé par Grolnick et Slowiaczek (1994). Ces auteurs définissent le lien entre l'école et les parents par le biais de trois types d'implication des parents en milieu scolaire, soit 1) une implication comportementale, qui comprend la participation des parents à des activités organisées par l'école (rencontres avec l'enseignant, conférences et journées portes ouvertes), 2) une implication cognitive intellectuelle (faire la lecture à l'enfant, discuter avec lui des événements du quotidien, ou encore faire des sorties culturelles) et 3) une implication personnelle qui sous-entend une dimension affective et comprend les intérêts et les connaissances que le parent démontre envers les activités scolaires de l'enfant (s'informer auprès de l'enfant sur ses activités ou ses apprentissages à l'école). Enfin, Eccles et Harold (1996) ont quant à eux élaboré un modèle à quatre dimensions, comprenant 1) l'aide scolaire que les parents apportent à l'enfant, 2) le bénévolat à l'école, 3) l'implication aux devoirs et leçons et 4) la communication avec l'école.

Kohl et ses collègues (2000) ont proposé une intégration des modèles de Epstein (1990), de Grolnick et Slowiaczek (1994), de même que de Eccles et Harold (1996). Pour ce faire, ils ont conservé les trois dimensions communes aux trois modèles, soit : 1) les contacts entre les parents et l'enseignant, 2) l'implication des parents aux activités à l'école et 3) leur participation à des activités d'apprentissage à la maison. À ces trois dimensions, ils ont ajouté un nouveau volet jusqu'ici peu exploré : la qualité de la relation entre l'école et la famille. Ce nouveau volet comprend la qualité de la relation telle que rapportée par le parent et l'enseignant, la

perception que l'enseignant entretient à l'égard du parent, de même que l'appui que les parents disent donner à l'école.

Ces travaux ont permis d'examiner plusieurs dimensions de la relation famille-école par le biais de recherches empiriques. Cependant, étant donné la diversité des modèles proposés, il est difficile de tirer des conclusions claires quant à l'influence du lien entre l'école et la famille sur le développement des enfants. Il apparaît que certaines dimensions nommées différemment se recoupent, alors que d'autres dimensions portant le même nom sont composées d'éléments différents, menant parfois à des résultats contradictoires. De plus, aucun des modèles proposés ne s'appuie sur une théorie claire justifiant la présence ou l'absence de dimensions dans le modèle.

Or, dans le cadre de ses travaux sur le modèle écologique, Bronfenbrenner (1979) a développé une typologie visant à conceptualiser les différentes manifestations du mésosystème, permettant ainsi de rendre compte des différents types d'interconnexions entre deux milieux. Cette typologie offre plusieurs avantages pour l'étude du lien entre l'école et la famille. Premièrement, elle est solidement ancrée sur le plan théorique et elle tente d'englober l'ensemble des relations possibles entre deux milieux. Deuxièmement, elle tient compte de facteurs comportementaux, cognitifs et émotifs. Troisièmement, ce modèle permet d'intégrer l'ensemble des facteurs explorés par les modèles précédents. Quatrièmement, on y retrouve une composante qui prend en compte l'importance des représentations qu'un milieu se fait de l'autre, une dimension qui se retrouve peu dans les modèles de relation famille-école élaborés jusqu'à maintenant.

Cette typologie regroupe quatre composantes qui correspondent bien à la relation entre l'école et la famille, soit : 1) la participation directe des parents à l'école; 2) la participation indirecte via les devoirs et leçons, entre autres, 3) les communications et 4) la représentation qu'un individu se fait d'un milieu. Cette dernière forme d'interconnexion fait référence aux connaissances que l'individu



possède sur un milieu, de même qu'à ses expériences auprès de ce milieu. Elle se traduit, dans le cas du lien famille-école, par les attitudes, les opinions et les croyances que les parents entretiennent envers l'école. Dans le cadre de la présente thèse, l'examen du lien entre les milieux scolaire et familial sera donc basé sur cette typologie décrivant le mésosystème.

### *Objectifs de la thèse*

Cette recherche doctorale porte sur les liens entre l'école et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement en adoptant une perspective écologique et en utilisant la notion de mésosystème mise de l'avant par Bronfenbrenner (1979) comme cadre conceptuel. Nous examinons la question de deux points de vue différents. D'une part, l'interconnexion entre les deux microsystèmes est examinée d'un point de vue individuel, soit celui des parents d'enfants en difficulté de comportement qui se prononcent sur leur relation avec l'école. D'autre part, l'interconnexion est étudiée d'une perspective institutionnelle, par le biais de l'analyse du discours que les directions d'école tiennent sur le rapport entre leur établissement scolaire et les familles de ces enfants.

Le recours à ces différentes perspectives permet de répondre à deux questions de recherche importantes, à savoir :

- 1) Dans quelle mesure les différentes dimensions de la relation entre l'école et les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement sont reliées à l'adaptation sociale de ces enfants?
- 2) De quelle façon le milieu scolaire encourage-t-il la participation des parents de ces enfants?

La thèse se divise en deux études empiriques qui répondent chacune à une question de recherche. La première étude propose d'abord une validation empirique de l'application de la typologie du mésosystème développée par Bronfenbrenner

(1979) pour décrire les formes d'interconnexions entre deux milieux. Par la suite, les liens entre les différentes dimensions de la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants sont examinés de façon concomitante et longitudinale, soit au cours de l'année scolaire. Enfin, l'effet modérateur de certaines caractéristiques des enfants et de leur famille sur l'association entre la relation famille-école et le comportement des enfants est examiné.

La seconde étude de la thèse porte sur la façon dont le milieu scolaire envisage le rapprochement entre l'école et les parents d'enfants en difficulté de comportement. La démarche proposée implique l'analyse du discours des directions d'école. De façon plus spécifique, cette deuxième étude se penche sur les buts poursuivis par les écoles lorsqu'elles sollicitent la participation de ces parents. Les stratégies utilisées pour faciliter le lien famille-école sont également examinées. Enfin, une analyse plus globale du discours a pour objectif de dégager quelle signification les directions d'école accordent à chaque dimension du lien entre l'école et les familles d'enfants en difficultés de comportement.

Plusieurs termes sont utilisés lorsqu'il est question du lien entre les milieux scolaire et familial. Ces différentes appellations traduisent des degrés variables d'implication d'un milieu envers l'autre. Dans le cadre de cette thèse, nous utilisons le mot « relation » pour signifier l'interconnexion d'un point de vue de l'individu, par exemple lorsque les parents se prononcent sur leur relation avec l'école. L'expression « rapport » est employée lorsque l'interconnexion est envisagée selon une perspective institutionnelle, comme dans le cas des directions d'école qui parlent du rapport entre leur établissement et les parents. Enfin, les termes « interconnexion », « lien » et « rapprochement » sont utilisés pour référer de façon générale au contact entre l'école et les familles.



*Choix méthodologiques : L'arrimage entre les analyses quantitatives et qualitatives.*

Cette thèse combine des méthodologies de type corrélationnel quantitatif à une étude de type descriptif qualitatif. Deux articles composent la thèse, chacun utilisant une méthodologie différente. Un débat qui mettait en opposition les méthodologies quantitatives et qualitatives a longtemps subsisté. Dans un article récent, Patton (2002) rappelle que le débat quantitatif-qualitatif a été résolu avec la reconnaissance qu'une variété d'approches méthodologiques est nécessaire et crédible. Une valeur est maintenant accordée à la mixité des méthodologies et le défi consiste à combiner les questions de recherche aux méthodologies les plus adéquates, plutôt que d'adhérer de façon orthodoxe à une approche. Cependant, les critiques se font encore nombreuses lorsque deux méthodologies sont utilisées dans une recherche unique. Les principaux reproches sont d'ordre épistémologique, les deux méthodologies étant considérées comme faisant appel à des paradigmes différents.

Pourtant, comme en fait part Roberts (2002), les méthodologies quantitatives et qualitatives sont des méthodes de recherche et, en tant que méthodes, elles ne sont pas liées à des épistémologies particulières, bien qu'elles soient souvent privilégiées par une école de pensée ou par une autre. L'auteur rappelle que l'utilisation des deux méthodologies dans une même recherche ne sous-entend pas une intégration des méthodes – voire des paradigmes –, mais plutôt une complémentarité entre les deux. L'utilisation des deux méthodologies permet en effet d'aller chercher des informations différentes sur un même phénomène, plutôt que de confirmer des résultats uniques recueillis de manière quantitative et qualitative. Ainsi, tel que le rappelle Patton (2002), le mandat intellectuel qui consiste à être ouvert sur le monde comprend très certainement une ouverture méthodologique. C'est dans un esprit de complémentarité que les méthodologies quantitatives et qualitatives sont utilisées dans la présente recherche doctorale. Chaque méthodologie est utilisée comme une méthode de cueillette de données et non comme un paradigme. Ainsi, les données quantitatives visent à confirmer l'importance du lien entre l'école et la famille pour le

développement social des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Quant aux données qualitatives, elles sont utilisées afin d'explorer comment et dans quelle perspective le rapprochement entre l'école et ces familles est encouragé en milieu scolaire.



## CHAPITRE I

### LA RELATION FAMILLE-ÉCOLE ET L'ADAPTATION SOCIALE DES ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT.

(ARTICLE 1)

*Article soumis à la Revue de psychoéducation, septembre 2004.*

Titre d'entête : RELATION FAMILLE-ÉCOLE ET ADAPTATION SOCIALE  
DES ENFANTS

La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants présentant des  
difficultés de comportement

Annie Bérubé, François Poulin & Daniel Fortin

Université du Québec à Montréal



## Résumé

Cette étude examine le lien entre la relation famille-école, telle que définie selon la typologie développée par Bronfenbrenner (1979), et l'adaptation sociale d'enfants présentant des difficultés de comportement. En début d'année scolaire, les parents de 88 enfants du deuxième cycle du primaire ont répondu à un questionnaire portant sur leur relation avec l'école. Les enseignants de ces élèves ont complété en début et en fin d'année une mesure d'agressivité, de prosocialité et d'inattention. Une analyse factorielle a confirmé la nature multidimensionnelle de la relation famille-école. Par ailleurs, des analyses de régressions multiples ont révélé que les parents qui se représentent l'école de façon positive ont des enfants moins agressifs et davantage prosociaux. De plus, des communications fréquentes entre les parents et les enseignants en début d'année scolaire sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants en cours d'année. Ces résultats mettent en évidence l'importance de considérer la relation famille-école comme un concept multidimensionnel dont certaines dimensions sont associées à une meilleure adaptation sociale chez les enfants présentant des difficultés de comportement.

Mots clés : relation famille-école, adaptation sociale, difficulté de comportement

## La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement

Au cours de leur cheminement scolaire, entre 2 % et 15 % des enfants présenteront des difficultés de comportement (Durlak, 1995; Hinshaw, 1992; Vitaro, Dobkin, Gagnon & Leblanc, 1994). Au Québec, on estime que le nombre d'enfants du niveau primaire en difficulté de comportement aurait triplé au cours des 16 dernières années, pour atteindre aujourd'hui une proportion de 25 élèves sur 1000 (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2001). Cette population, dont les difficultés s'apparentent principalement aux troubles d'opposition et des conduites (Vitaro et al.), retient l'attention de plusieurs chercheurs et intervenants. Ces enfants sont notamment à risque de délinquance (Broidy et al., 2003), d'abandon scolaire (French & Conrad, 2001) et de problèmes de santé mentale à l'âge adulte (Jones et al., 2002).

De multiples facteurs sont à l'origine de ces difficultés de comportement (Dishion, French & Patterson, 1995; Hinshaw, 2002a). La trajectoire de développement des enfants est notamment influencée par les caractéristiques des milieux familial (Tremblay, Loeber et al., 1991) et scolaire (Royer, Tremblay, Gagnon, Vitaro & Piché, 1989). En outre, la relation qu'entretiennent ces deux milieux entre eux contribue de façon unique à l'évolution des difficultés de comportement (Bronfenbrenner 1979, 1986; Dishion & al.). Ainsi, plusieurs études ont rapporté une association entre la relation famille-école et le comportement des enfants (Becker & Epstein, 1982; Comer, 1985; Reynolds & Gill, 1994).

Différentes recherches mettent en lumière les processus par lesquels les systèmes familial et scolaire s'influencent et influencent par le fait même l'enfant qui se trouve au cœur des interactions. Le modèle le plus largement adopté est celui des influences partagées. Ce modèle, inspiré des travaux sur le modèle écologique de Bronfenbrenner (1979), a d'abord été développé par Epstein (1986), puis il a été repris et adapté par Deslandes (2001). Selon ce modèle, l'école, la famille et la communauté partagent des univers communs, à la manière

de diagrammes de Venn. La zone de partage entre chaque système est influencée par les caractéristiques, les philosophies et les pratiques de chacun qui permettent aux sphères de se rapprocher ou de s'éloigner l'une de l'autre, le tout sur une trame évolutive.

Il est permis de croire que le rapprochement entre la famille et l'école pourrait améliorer la trajectoire de développement des élèves qui présentent des difficultés de comportement. Cependant, le parcours scolaire de ces élèves se distingue par un plus grand recours aux services spécialisés, créant un contexte où la relation famille-école est centrée autour des problèmes vécus par les enfants à l'école. Il en découle une relation particulière entre les deux milieux. Les travaux menés sur cette question révèlent que les parents de ces enfants participent moins aux activités à l'école que les autres parents (Griffith, 1998) et qu'ils s'impliquent moins dans les activités d'apprentissage à la maison (Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997). De plus, les communications entre l'école et ces familles s'avèrent plus fréquentes (Saint-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994) et ces parents démontrent des attitudes plus négatives envers l'école que les parents d'enfants qui ne présentent pas de difficultés comportementales (Reynolds & Gill, 1994).

En somme, il semble que les parents d'enfants en difficulté de comportement s'impliquent moins auprès du milieu scolaire que les autres parents. Cet éloignement entre les deux milieux pourrait compromettre la qualité de l'adaptation sociale de ces élèves à l'école. À notre connaissance, cette dernière proposition n'a fait l'objet d'aucune étude jusqu'à maintenant. Seul un devis de recherche longitudinal permettrait d'examiner adéquatement cette proposition.

#### *Définir la relation famille-école*

Plusieurs chercheurs soulignent l'absence de consensus quant à la conceptualisation de la relation entre les parents et l'école (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Kohl et al., 2000; Normandeau & Nadon, 2000; Reynolds, 1992).



Les différentes façons de définir ce concept pourraient d'ailleurs expliquer la grande variabilité observée dans les résultats des différentes études qui ont examiné le lien entre ce facteur et le fonctionnement scolaire et social des enfants (Reynolds). Par ailleurs, de plus en plus d'auteurs insistent sur la nature multidimensionnelle de la relation famille-école et proposent des définitions qui intègrent différentes composantes au sein d'un même modèle (voir notamment les modèles d'Eccles & Harold, 1996; Epstein & Dauber, 1991; Grolnick & Slowiaczek, 1994; Kohl et al., 2000). Cependant, aucun de ces modèles ne se base sur un cadre théorique bien défini, rendant difficile les conclusions quant à l'influence globale du lien famille-école sur le développement des enfants. Il est proposé ici d'utiliser la typologie du mésosystème proposée par Bronfenbrenner (1979) dans le contexte du modèle écologique comme cadre conceptuel. Dans son modèle écologique, Bronfenbrenner souligne l'importance du mésosystème pour le développement de l'enfant (1986). Ce système correspond aux rapports entre les différents microsystèmes dans lesquels évolue l'enfant (comme sa famille ou l'école). Il existe, selon Bronfenbrenner, quatre formes d'interconnexions entre les milieux, soit : a) la participation directe, b) la participation indirecte, c) la communication et d) la représentation. Ces différentes formes d'interconnexions seront utilisées pour définir la relation entre l'école et la famille et permettront de rendre compte de son caractère multidimensionnel.

La première dimension du mésosystème, la participation directe, réfère à la présence d'un individu dans plusieurs microsystèmes. Cette forme d'interconnexion se traduit par la participation des parents à différentes activités à l'école (ex. : bénévolat, participation aux comités décisionnels ou lors de conférences, etc.). Plusieurs études ont rapporté la présence d'une relation positive entre cette forme d'implication de la part des parents et la qualité de l'adaptation sociale de leurs enfants (Comer, 1985; Comer & Haynes, 1991; Griffith, 1998).

La deuxième dimension de la typologie définissant le mésosystème, la participation indirecte, a lieu lorsqu'un individu est en contact avec un

microsystème par l'entremise d'une tierce personne. Dans le cas de la relation famille-école, la participation indirecte correspond au lien que les parents entretiennent avec l'école par le biais de leur enfant, ce dernier fréquentant les deux milieux. Ainsi, lorsque le parent discute avec son enfant de sa journée à l'école, qu'il effectue avec lui une activité éducative, ou qu'il le supervise dans ses devoirs et leçons, il participe à ce que certains appellent une « activité d'apprentissage à la maison » (Connors & Epstein, 1995; Deslandes, Bertrand, Royer & Turcotte, 1995; Epstein & Dauber, 1991). La participation indirecte des parents est associée à de meilleures habiletés sociales et à un plus grand contrôle de soi chez les enfants (Izzo et al., 1999).

Le troisième type d'interconnexion porte sur la communication entre les milieux, c'est-à-dire la transmission de messages d'un microsystème à l'autre. Cette relation prend généralement la forme de billets écrits, d'appels téléphoniques ou de rencontres visant à transmettre aux parents de l'information sur le fonctionnement de l'enfant ou de l'école. L'étude de Reid, Eddy, Fetrow et Stoolmiller (1999) a révélé qu'un programme de prévention, dont une des composantes consistait à établir un contact quotidien entre les parents et les enseignants par l'entremise de messages laissés dans une boîte vocale, entraînait une amélioration du fonctionnement social chez les enfants.

Le dernier type d'interconnexion concerne les représentations qu'un individu provenant d'un microsystème se fait d'un autre microsystème. Ces représentations sont basées sur les informations que l'individu possède à propos de l'autre milieu et sur ses expériences avec ce milieu. Ainsi, dans le cas de la relation famille-école, il s'agit des opinions, des attitudes et des croyances que les parents entretiennent envers l'école et vice-versa. Peu d'études ont considéré cette forme d'interconnexion comme une dimension de la relation famille-école. Cependant, l'étude de Reynolds et Gill (1994) indique que les attitudes des parents envers l'école sont davantage associées au comportement des enfants qu'une participation plus directe des parents en milieu scolaire.



La typologie proposée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème offre donc un cadre conceptuel très prometteur pour l'examen du lien entre la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale des élèves présentant des difficultés de comportement. Or à ce jour, cette typologie n'a jamais été appliquée à cette problématique. Le premier objectif de la présente étude porte donc sur la validation de la typologie des quatre formes d'interconnexion développée par Bronfenbrenner dans le contexte de la relation entre l'école et la famille.

Par ailleurs, l'hypothèse générale au cœur de cette étude soutient que l'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant, telle qu'opérationnalisée par chacune des formes de la relation famille-école définies précédemment, devrait se traduire par une meilleure adaptation sociale des élèves présentant des difficultés de comportement. Cette hypothèse sera testée de deux façons. Premièrement, les liens entre les différentes dimensions de la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale seront examinés de façon concomitante en début d'année scolaire. Deuxièmement, ces liens seront également examinés de façon longitudinale en tenant compte des changements observés dans le fonctionnement social des élèves entre le début et la fin de l'année scolaire. Ainsi, il sera possible de déterminer si les différentes dimensions de la relation famille-école sont associées à une amélioration du fonctionnement social de l'enfant au cours de l'année scolaire. Dans cette étude, l'agressivité, l'inattention et la prosocialité ont été retenues comme indicateurs de l'adaptation sociale des enfants, puisqu'elles sont fortement associées à l'inadaptation sociale à l'âge adulte (agressivité: Caspi, Elder & Bem, 1987; Kerr, Tremblay, Pagani-Kurtz & Vitaro, 1997; Stattin & Magnusson, 1989, inattention: Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995, prosocialité – comme facteur de protection: Vitaro et al., 1994).

Enfin, le dernier objectif de cette étude vise à déterminer si l'âge des enfants et le niveau socio-économique des parents exercent un effet modérateur sur le lien entre la relation famille-école et la qualité de l'adaptation sociale des



enfants. Des recherches indiquent que les parents d'enfants plus jeunes s'impliquent davantage que les parents d'enfants plus âgés (Griffith, 1998; Saint-Laurent et al., 1994). De la même façon, les parents favorisés sont plus impliqués que les parents dont le statut socio-économique est précaire (Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Kohl et al., 2000; Zellman & Waterman, 1998). L'examen de ces variables modératrices permettra de comprendre si le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants est tributaire de certaines caractéristiques des enfants ou de leur famille.

Ces questions de recherche seront examinées auprès d'un échantillon d'élèves présentant des difficultés comportementales. Ces élèves sont identifiés en début d'année par le système scolaire et reçoivent différentes formes de services particuliers, notamment le placement en classe spéciale ou encore un suivi individualisé.

## Méthodologie

### *Description de l'échantillon*

Cette étude ciblait les enfants de deuxième cycle de l'école primaire (troisième ou quatrième année; âge moyen = 9,65 ans, *E.T.* = 1,42). Tous les enfants devaient avoir été officiellement identifiés par le milieu scolaire comme présentant un trouble de comportement lors de la déclaration de clientèle du 30 septembre 2000 au Ministère de l'Éducation du Québec. Afin de maximiser la représentativité de l'échantillon, 12 écoles de 3 commissions scolaires différentes ont participé à l'étude. Au total, 88 parents d'enfants présentant des troubles de comportement ont répondu aux questionnaires (soit un peu plus du tiers des parents sollicités). Parmi l'échantillon, 9 enfants étaient intégrés en classe régulière, 35 en classe spéciale, 28 en école spéciale et 16 prenaient part à une mesure alternative (un programme qui propose le retrait temporaire de l'enfant, jumelé à un suivi en milieu familial).

Sur le plan des variables sociodémographiques, 12,3% des mères ne possèdent pas de diplôme de niveau secondaire, 54,1% d'entre elles ne travaillent pas et 55,3% sont divorcées, séparées, célibataires ou veuves. Par ailleurs, les résultats des enfants à la mesure d'agressivité se comparent à ceux d'un échantillon d'enfants âgés entre 9 et 11 ans se situant au-dessus du 70e percentile pour les comportements agressifs (Tremblay, McCord et al., 1991). Il s'agit donc d'un échantillon présentant plusieurs facteurs de risque (Tremblay, Loeber et al., 1991).

Les analyses ont été effectuées en considérant uniquement les participants ayant répondu à l'ensemble des instruments de mesure utilisés dans l'étude. L'échantillon final se compose donc de 59 familles. Ces familles ne se distinguent pas des autres sur le plan du comportement des enfants tel qu'évalué par les enseignants, ni sur le plan du statut socio-économique. Les parents de seulement 10 filles ont pris part à l'étude, ce qui approche la réalité des écoles où on compte 5,5 garçons en difficulté de comportement pour 1 fille (CSE, 2001). Étant donné le nombre restreint de filles dans notre échantillon, le genre des enfants n'a pas été considéré comme variable indépendante.

#### *Instruments de mesure*

*La relation entre les parents et l'école.* Un questionnaire de 20 énoncés complété par les parents a été élaboré pour les besoins de cette recherche. Treize énoncés concernent la représentation que les parents se font de l'école. Ces énoncés font référence à l'enseignant (ex. : « L'enseignant de mon enfant répond aux besoins des enfants »), à la direction (ex. : « Le directeur d'école a à cœur la réussite des enfants ») et à l'école en tant qu'institution (ex. : « L'école va permettre à mon enfant de réussir dans la vie »). Les parents étaient invités à répondre à ces questions en utilisant une échelle de type Likert en quatre points (« Pas du tout » à « Beaucoup »).

Quatre autres énoncés, inspirés des travaux de Saint-Laurent et al. (1994), portent sur la participation indirecte des parents à la vie scolaire des enfants. Ces



questions concernent l'aide apportée aux devoirs et leçons et le moment réservé à cette période, les discussions sur la journée à l'école et l'ajout de travaux scolaires non obligatoires. Les parents ont répondu sur une échelle de type Likert de quatre points allant de « Très rarement » à « Très souvent » (excepté pour l'énoncé « aide aux devoirs et leçons » où une échelle de fréquence de quatre points a été utilisée allant de « n'aide pas » à « plus de 30 minutes par jour »).

Afin de mesurer la fréquence des communications, les parents ont également été interrogés sur la fréquence de leurs contacts par téléphone et de leurs rencontres avec l'enseignant. Ils ont répondu sur une échelle de fréquence en indiquant si les contacts avaient lieu : « Tous les jours », « Quelques fois par semaine », « Quelques fois par mois », « Quelques fois par année » ou « Jamais ». Les enseignants ont également répondu aux mêmes questions. La corrélation entre les réponses des parents et celles des enseignants est de ,60 ( $p < 0,001$ ) pour les contacts téléphoniques et de ,78 ( $p < 0,001$ ) pour les rencontres. Un score a été créé pour chaque forme de communication en combinant les réponses des parents à celles des enseignants.

Enfin, la participation directe des parents à l'école n'a pas été considérée dans cette étude étant donné le peu de familles impliquées de cette façon en milieu scolaire (Epstein & Dauber, 1991). Cette forme de participation se fait encore plus rare chez les familles dont l'enfant reçoit des services spécialisés à l'école (Griffith, 1998).

*L'adaptation sociale des enfants à l'école.* Les enseignants ont été invités à compléter trois sous-échelles du Questionnaire d'Évaluation des Comportements (version 2e cycle du primaire; Tremblay, Desmarais-Gervais, 1985) pour chacun des enfants de leur classe qui participait à l'étude. L'échelle Agressivité se compose de treize énoncés (ex. : « L'enfant frappe, mord, donne des coups de pied aux enfants »). Les réponses recueillies dans la présente étude présentent une bonne consistance interne (alpha de Cronbach = ,83). L'échelle Inattention comprend quant à elle quatre énoncés (ex. : « L'enfant est facilement distrait ») et présente également une bonne consistance interne (alpha = ,80). Enfin, l'échelle



Prosocialité comporte dix énoncés (Ex. : « L'enfant essaie d'arrêter une querelle ou une dispute entre les enfants »). Cette échelle affiche une excellente consistance interne ( $\alpha = ,90$ ). Le questionnaire offre un choix de trois réponses allant de 0 à 2: « Ne s'applique pas », « Comportement occasionnel » et « Comportement fréquent ». Les scores pour chacune des échelles ont été obtenus en calculant la moyenne des réponses obtenues aux énoncés. Ces trois échelles ont été largement utilisées afin de mesurer le comportement des enfants et les études révèlent qu'elles permettent de prédire des trajectoires de développement menant à des comportements antisociaux chez les enfants (Lacourse et al., 2003; Gagnon, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995).

*Statut socio-économique de la famille.* Des informations ont également été recueillies sur le niveau d'éducation de la mère, sa situation familiale et son occupation. Des scores dichotomiques ont d'abord été créés pour chacune de ces variables. Ainsi, une valeur d'un point a été attribuée aux mères ayant obtenu un diplôme de niveau postsecondaire, alors que les autres mères ont reçu un score de zéro. De la même façon, les mères mariées ou en union de fait ont obtenu une valeur d'un point, alors que celles étant séparées, divorcées, célibataires ou veuves ont reçu un score de zéro à cet énoncé. Finalement, les femmes travaillant à temps plein, à temps partiel ou étant aux études ont obtenu un score d'un point, tandis que celles sur l'assurance-emploi, sociale ou invalidité, de même que les mères à la maison n'ont reçu aucun point. La moyenne de ces trois énoncés a ensuite été calculée afin d'obtenir un score représentant le niveau socio-économique global des mères. Il s'agit d'une mesure inspirée des travaux de Tremblay, Loeber et al. (1991).

### *Procédure*

Les études en milieu scolaire présentent un défi particulier. Selon McCall et Groark (2000), pour faire de la recherche sur le développement des enfants, les chercheurs doivent d'abord recentrer leurs études sur les besoins du milieu et non sur leurs intérêts de chercheurs et doivent opter pour une stratégie de négociation

où ils auront à faire des compromis. C'est dans cette optique que la recherche a été soumise aux conseillers pédagogiques des commissions scolaires, à un comité formé de directions d'école et à des enseignants. Les buts de l'étude et la méthodologie envisagée ont été repensés avec ces acteurs du milieu scolaire, afin de mieux répondre à la réalité des écoles et dans le but de maximiser les retombées de l'étude pour le milieu.

Le consentement des parents a été obtenu lors de la remise du premier bulletin des enfants (durant le mois d'octobre ou au début de novembre) ou par le biais de l'enfant qui a apporté le formulaire à la maison. Les questionnaires ont été remis aux parents par la même occasion. Les enseignants participant à l'étude ont reçu les questionnaires d'évaluation du comportement des enfants en main propre ou par le biais de la direction d'école. Une lettre de rappel a été envoyée aux parents et aux enseignants une semaine plus tard afin de les encourager à participer à l'étude. Les parents ont pu retourner les documents complétés directement à l'équipe de recherche dans une enveloppe préaffranchie, alors que les questionnaires des enseignants ont été recueillis dans les écoles. Le même processus a été repris en fin d'année scolaire (entre le début mai et la mi-juin). Une fois l'étude terminée, des documents écrits décrivant les résultats de l'étude et proposant des pistes de solution ont été distribués aux directions d'école, aux enseignants et aux parents.

## Résultats

### *Stratégies d'analyse*

Les analyses statistiques ont été effectuées en trois étapes. Premièrement, les réponses des parents à l'instrument mesurant la relation famille-école ont été soumises à une analyse factorielle en composantes principales afin de vérifier la présence des différentes dimensions du modèle de Bronfenbrenner (1979). Par la suite, des régressions multiples de type hiérarchique ont permis d'examiner les liens entre les dimensions de la relation famille-école et, dans un premier temps,



l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire, de même que, dans un deuxième temps, les changements dans l'adaptation sociale au cours de l'année scolaire. Finalement, l'effet modérateur de l'âge des enfants et du statut socio-économique des parents sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants a été examiné en suivant la procédure proposée par Baron et Kenny (1986).

#### *Examen de la structure factorielle du questionnaire sur la relation famille-école*

Une analyse factorielle en composantes principales a été effectuée afin d'examiner la structure de l'instrument nouvellement développé pour mesurer la relation famille-école. Les trois énoncés du questionnaire original ayant trait à la représentation qu'ont les parents du directeur d'école n'ont pas été inclus dans l'analyse en raison du trop grand nombre d'observations manquantes.

Une rotation des axes de type Varimax a été appliquée à la matrice factorielle originale afin d'en faciliter l'interprétation. Une solution à trois facteurs a été privilégiée, puisque l'instrument a été développé en fonction de trois dimensions d'une typologie. Les résultats de cette analyse révèlent que chacun des facteurs présente une valeur propre supérieure à 1,8 et explique au moins 10% de la variance. Afin d'interpréter la signification de chacun de ces facteurs, une saturation factorielle supérieure à ,4 sur un seul facteur a été retenue comme critère. Les saturations factorielles sont présentées au tableau 1.

L'examen des saturations factorielles révèle que le premier facteur regroupe les énoncés reliés à la Représentation que les parents se font de l'école, soit de l'enseignant et de l'école en tant qu'institution. Le deuxième facteur est composé des énoncés portant sur l'implication des parents dans des activités scolaires à la maison, soit leur Participation indirecte. Finalement, le dernier facteur a trait à la fréquence des contacts téléphoniques et des rencontres des parents avec l'enseignant, c'est-à-dire la Fréquence des communications entre les milieux.



L'examen de la consistance interne de ces trois regroupements d'énoncés a révélé un alpha de Cronbach se situant à ,94 pour la Représentation que les parents se font de l'école, à ,62 pour la Participation indirecte et à ,75 pour la Fréquence des communications. Bien que la consistance interne de l'échelle de la Participation indirecte soit inférieure à celle des autres échelles, les corrélations énoncés-total se situent toutes entre ,31 et ,50, ce qui excède le critère de ,25 suggéré par Nunnally (1978). Un score moyen a été formé pour chaque échelle.

Les corrélations entre les scores de chacune de ces échelles, de même que les moyennes et les écarts-types sont présentés au tableau 2. L'examen des corrélations révèle que les trois dimensions de la relation famille-école ne sont pas reliées significativement entre elles, ce qui suggère qu'il s'agit de dimensions relativement indépendantes.

#### *La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire*

Les dimensions de la relation famille-école ont été mises en lien avec les indicateurs de l'adaptation sociale des enfants, à savoir les comportements agressifs, prosociaux et d'inattention. Ces corrélations sont présentées au tableau 2. On remarque que la Représentation que les parents se font de l'école est associée de manière significative aux comportements agressifs et prosociaux des enfants. Ainsi, les parents qui ont une représentation positive de l'école ont des enfants qui manifestent moins de comportements agressifs et davantage de comportements prosociaux. La Fréquence des communications entre les parents et l'école est également associée de manière significative aux comportements agressifs des enfants. Plus spécifiquement, les parents qui communiquent davantage avec l'école ont des enfants moins agressifs. Enfin, la Participation indirecte des parents à la vie scolaire de leur enfant ne présente aucune relation significative avec le comportement des enfants.

Des analyses de régressions multiples de type hiérarchique ont été effectuées afin d'examiner la contribution unique de chacune des dimensions de la

relation famille-école sur la qualité de l'adaptation sociale des enfants. Ainsi, les trois indicateurs du comportement des enfants ont été utilisés un à un comme variable dépendante. Le statut socio-économique de la mère a d'abord été introduit dans le modèle de régression étant donné l'influence possible de cette variable sur le comportement des enfants (Gagnon, Craig, Tremblay, Zhou & Vitaro, 1995), suivi des trois dimensions de la relation famille-école. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 3. Dans le cas des comportements agressifs, 24% de la variance est expliquée par le modèle ( $F(4,54) = 4,46, p = ,003$ ). Deux variables apportent une contribution unique à cette variance, soit la Représentation que les parents se font de l'école et la Communication. Ainsi, plus les parents ont une représentation positive de l'école, moins les enfants manifestent de comportements agressifs. De la même façon, de fréquentes communications entre les parents et l'école sont reliées à moins de comportements agressifs chez les enfants. En ce qui a trait aux comportements prosociaux, le modèle explique 17% de la variance ( $F(4,54) = 2,51, p = ,052$ ). Seule la dimension Représentation des parents envers l'école contribue de façon significative à cette variance. Les parents qui ont une représentation positive de l'école ont donc des enfants plus prosociaux. Aucune des dimensions de la relation famille-école n'est associée de manière significative aux comportements d'inattention.

*La relation famille-école et les changements dans l'adaptation sociale des enfants au cours de l'année scolaire*

Des analyses de régressions multiples de type hiérarchique ont également été effectuées afin de vérifier si les différentes dimensions de la relation famille-école en début d'année permettent de prédire le changement dans l'adaptation sociale des enfants en cours d'année. Pour ce faire, les trois dimensions de l'adaptation sociale des enfants en fin d'année scolaire ont été tour à tour utilisées comme variable dépendante. Le comportement des enfants en début d'année a été introduit dans une première étape de la régression. Cette équation permet de tenir



compte de la stabilité des comportements et de dégager les changements ayant eu lieu dans le comportement des enfants entre le début et la fin de l'année scolaire. Par la suite, le statut socio-économique des parents a été introduit dans une deuxième étape à titre de variable contrôle. Finalement, les dimensions de la relation famille-école en début d'année ont été ajoutées simultanément dans une troisième étape. Les résultats de ces analyses sont présentés au tableau 4. Pour les comportements agressifs, le modèle final explique 36 % de la variance ( $F(5,45) = 5,11, p = ,001$ ). La fréquence des communications entre les parents et l'école est la seule dimension de la relation famille-école qui explique une proportion significative de la variance une fois les comportements en début d'année et le statut socio-économique contrôlés. L'examen des coefficients bêta suggère que de fréquentes communications entre l'école et les parents en début d'année sont associées à des comportements moins agressifs chez les enfants en cours d'année. Les dimensions de la relation famille-école ne permettent pas d'expliquer de changements pour les comportements prosociaux et d'inattention. Il est à noter que les comportements prosociaux et d'inattention présentent un haut niveau de stabilité au cours de l'année scolaire.

*L'effet modérateur des caractéristiques des enfants et des mères sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants*

Des analyses ont finalement été effectuées afin de vérifier si l'âge des enfants et le statut socio-économique des parents exercent un effet modérateur sur le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants. Pour ce faire, des régressions multiples de type hiérarchique ont été menées, conformément à la méthode suggérée par Baron et Kenny (1986). Sur la base des résultats rapportés plus haut, seuls les comportements agressifs au début de l'année ont été considérés comme variable dépendante, afin de réduire le nombre d'analyses. Dans une première étape de l'équation, une des dimensions de la relation famille-école a été introduite avec une des variables modératrices à l'étude. L'interaction entre les deux variables (soit leur produit) a ensuite été



incluse dans une deuxième étape de la régression. Ces analyses ont été répétées pour chaque dimension en combinaison avec chaque variable modératrice. Les résultats indiquent que l'interaction entre les dimensions de la relation famille-école et les variables modératrices n'explique pas une proportion significative de la variance résiduelle. Le lien entre la relation famille-école et l'agressivité des enfants n'est donc pas modéré par l'âge des enfants, ni par le statut socio-économique des mères.

### Discussion

Plusieurs études ont démontré la présence d'un lien significatif entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants (Izzo et al., 1999; Reynolds & Gill, 1994). Le but de la présente étude consistait à examiner le lien entre ces deux facteurs dans le cas particulier des enfants présentant des difficultés de comportement. Cette recherche revêt une grande importance, puisque le rapprochement entre l'école et ces familles est susceptible de diminuer les risques des enfants de suivre une trajectoire développementale menant à l'inadaptation sociale. Par ailleurs, tout indique que les particularités du cheminement scolaire de ces enfants, de même que les caractéristiques de leur milieu familial tendent à éloigner le milieu scolaire du milieu familial .

Notre recherche nous a d'abord permis d'utiliser la typologie développée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème comme modèle théorique pour conceptualiser la relation famille-école. Par la suite, nous avons vérifié le lien entre la relation famille-école et d'une part l'adaptation sociale des enfants en début d'année, de même que, d'autre part, le changement dans leur adaptation sociale en cours d'année scolaire. Finalement, nous avons examiné l'effet potentiellement modérateur de l'âge des enfants et du statut socio-économique des mères sur ce lien.

Dans un premier temps, une analyse factorielle a confirmé que la relation famille-école comprend plusieurs dimensions fidèles à la typologie du mésosystème telle que proposée par Bronfenbrenner. La première dimension, la

représentation que les parents se font de l'école, a rarement été étudiée en tant qu'élément du lien famille-école en soi. Pourtant, il s'agit d'une forme de relation universelle, puisque tous les parents possèdent des attitudes envers le milieu scolaire. De plus, certains auteurs ont démontré l'importance de ce facteur pour l'adaptation sociale des enfants (Reynolds & Gill, 1994) ou encore son influence sur le comportement des parents envers l'école (Epstein, 1986; Kohl et al., 2000).

La deuxième dimension révélée par l'analyse factorielle se rapporte à la fréquence des communications entre les milieux, soit les contacts téléphoniques et les rencontres entre les parents et les enseignants. Cette dimension assure une continuité entre les milieux familial et scolaire. Il s'agit d'une forme de relation famille-école largement pratiquée (Epstein & Dauber, 1991), bien que la fréquence des contacts varie d'une famille à l'autre (Normandeau & Nadon, 2000). Ainsi, les contacts seraient plus fréquents avec les parents d'enfants en difficulté qu'avec les autres parents (Saint-Laurent et al., 1994).

La troisième dimension regroupe les énoncés relatifs à la participation indirecte des parents à la vie scolaire de leur enfant. Malgré les bénéfices associés à cette forme de relation famille-école, à peine plus de la moitié des parents participeraient à des activités d'apprentissage à la maison (Izzo et al., 1999). Par exemple, dans notre échantillon, seulement 16% des parents font faire des travaux scolaires non obligatoires à leur enfant sur une base régulière. Parallèlement, une étude de Epstein (1986) révèle que la moitié des enseignants solliciteraient les parents pour qu'ils s'impliquent de cette façon auprès de leur enfant.

Dans un deuxième temps, l'analyse des patrons d'association entre chaque dimension de la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants a permis d'observer que la fréquence des communications entre l'école et la famille est associée à l'agressivité des enfants en début et en fin d'année scolaire. Les résultats révèlent en effet que de fréquentes communications entre l'école et les parents sont associées à moins d'agressivité chez les enfants aux deux temps de mesure. Ces résultats viennent nuancer ceux de plusieurs études effectuées auprès d'échantillons normatifs où un lien a été établi entre de fréquentes



communications et davantage de difficultés de comportement chez les enfants (Izzo et al., 1999; Pelco & Ries, 1999; Saint-Laurent et al., 1994). Il s'avère que, chez les enfants présentant des problèmes de comportement, la fréquence des communications est associée à une amélioration de l'adaptation sociale, suggérant que cette forme de rapprochement ne sert pas uniquement à mettre l'accent sur les aspects négatifs des enfants. Ces contacts permettraient plutôt à l'école et aux parents de partager un point de vue commun sur l'enfant et d'adopter des stratégies conjointes. Les contacts famille-école réduiraient l'incompatibilité entre les attentes du milieu scolaire et celles à la maison, une situation soupçonnée de causer de l'anxiété et de la frustration chez les enfants (Evans, Okifuj, Thomas, 1995). Il est à noter que l'échelle utilisée pour mesurer la communication famille-école ne fait pas allusion à la teneur des propos, ni à la valence des communications. Il s'agit d'une mesure de la fréquence des communications entre les deux milieux. Les résultats montrant un lien entre ce facteur et l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement en deviennent d'autant plus pertinents, qu'ils indiquent que l'important est de maintenir un contact entre les deux milieux, même si certaines communications doivent aborder les difficultés des enfants. Des recherches futures pourraient toutefois examiner plus en détails le contenu des communications et le lien entre la valence de ces communications et le comportement des enfants.

Très peu de travaux avaient, jusqu'à présent, étudié le lien entre la relation école-famille et l'adaptation sociale des enfants de façon longitudinale. Deux études, réalisées auprès d'échantillons normatifs, font exception. La première a démontré que l'implication des parents à l'école et dans des activités d'apprentissage à la maison permet de prédire l'adaptation sociale et scolaire des enfants un an plus tard (Izzo et al., 1999). La seconde a quant à elle révélé que les attitudes des parents envers l'école expliquent une part significative du changement dans le comportement des enfants entre la quatrième et la sixième année du primaire (Reynolds & Gill, 1994). Nos résultats s'inscrivent dans cette perspective et montrent que, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés



de comportement, la fréquence des communications entre l'école et la famille permet de prédire des comportements moins agressifs en fin d'année scolaire, et ce indépendamment du niveau d'agressivité des enfants en début d'année scolaire. Il s'agit d'un résultat important, puisque la fréquence des communications entre la famille et l'école pourrait éventuellement être utilisée pour améliorer les trajectoires de développement des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Des études expérimentales longitudinales demeurent cependant nécessaires afin de vérifier l'évolution de la relation entre l'école et la famille dans le temps et de déterminer la directionnalité du lien entre la communication et le comportement des enfants.

D'autre part, nos résultats indiquent que les parents qui se représentent l'école de façon positive ont des enfants qui démontrent moins de comportements agressifs et davantage de comportements prosociaux. Notre recherche établit pour la première fois un tel lien dans le cas des enfants présentant des difficultés de comportements. Ces résultats confirment ceux obtenus par Reynolds et Gill (1994) auprès d'un échantillon normatif où les attitudes positives des parents envers l'école sont reliées à moins de difficultés de comportement, de même qu'à de meilleures compétences sociales chez les enfants. Ainsi, tel que le stipulent Hoover-Dempsey et Sandler (1995), les parents agiraient comme modèles auprès de leurs enfants et leurs attitudes envers l'école auraient une influence sur le comportement des enfants en classe. Tout comme pour la communication, les enfants évolueraient plus facilement dans un contexte où les interventions en milieu scolaire sont soutenues à la maison.

Par ailleurs, il apparaît que la participation indirecte des parents n'est pas reliée à l'adaptation sociale des enfants. Les questions utilisées dans notre étude ciblaient particulièrement des activités reliées à la vie scolaire des enfants. L'aide aux devoirs constitue généralement une forme de participation indirecte importante de la part des parents (Connors & Epstein, 1995; Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Hoover-Dempsey, Bassler & Brissie, 1992; Normandeau & Nadon, 2000). Cependant, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés

comportementales ou scolaires, l'aide aux devoirs demande davantage de temps aux parents (Saint-Laurent et al., 1994) et le bon déroulement de cette activité est directement relié à la capacité d'autorégulation des enfants (Normandeau & Nadon). Il est possible que pour les familles de notre échantillon, l'aide aux devoirs ne constitue pas un moment agréable pour les enfants et leurs parents, ce qui aurait des répercussions négatives sur le lien entre l'école et la famille. Il est à noter que certains auteurs mesurent plutôt la participation indirecte des parents en se concentrant sur la propension des parents à exposer leurs enfants à des activités intellectuellement stimulantes, comme des visites aux musées ou à la bibliothèque (Grolnick & Slowiaczek, 1997). Une prochaine étude pourrait comparer les deux styles de participation indirecte des parents, afin de déterminer s'ils se distinguent l'un de l'autre et si l'un ou l'autre est davantage associé au comportement des enfants en difficulté.

Dans notre étude, les comportements d'inattention ne sont pas reliés de façon significative à la relation famille-école. Les comportements d'inattention seraient davantage influencés par des facteurs individuels que par l'environnement social des enfants. De fait, ces comportements sont fortement associés à des variables individuelles (tels le retard langagier et certains facteurs biologiques), alors que le développement de l'agressivité est davantage associé à différents facteurs familiaux (comme le statut socio-économique ou encore des psychopathologies ou de l'abus de substance par les parents) (Hinshaw, 1992). Enfin, l'absence de liens longitudinaux entre les dimensions de la relation famille-école et les comportements de prosocialité peut être en partie attribuable à la grande stabilité de ces comportements au cours de l'année scolaire.

Dans un troisième temps, notre étude a montré que le lien entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants n'est modéré ni par l'âge des enfants, ni par le statut socio-économique des mères. Ce résultat est encourageant dans la mesure où il suggère que la relation famille-école est associée à l'adaptation sociale des enfants peu importe leur âge ou leur niveau socio-économique. Par ailleurs, l'absence de lien entre le statut socio-économique des



mères et les différentes dimensions de la relation famille-école pourrait à première vue paraître surprenante. Une explication possible concerne la mesure du statut socio-économique utilisée qui est basée sur un amalgame de différents indicateurs. La création de cette variable avait pour avantage de réduire le nombre d'analyses, un aspect non négligeable dans le contexte du nombre limité de participants. Toutefois, des études démontrent que l'influence des caractéristiques socioéconomiques ne se répercute pas sur l'ensemble de la participation des parents. De fait, comme le rappelle Deslandes (2001), le statut professionnel de la mère a un impact sur son engagement à l'école, de sorte que les mères qui travaillent sont moins présentes aux activités à l'école. Toutefois, le travail de la mère ne semble pas affecter son niveau d'implication dans des activités d'apprentissage à la maison. De la même façon, plus le nombre d'enfants dans la famille augmente, moins les parents s'impliquent dans le suivi scolaire à la maison. Ces parents participent cependant autant que les autres aux activités à l'école. Ainsi, dans le cas de la présente recherche, l'amalgame de différentes variables pour former un seul facteur pourrait avoir contrebalancé le possible effet modérateur qu'aurait eu une seule de ces variables sur le lien entre la relation famille-école et le comportement des enfants.

Somme toute, la présente étude s'avère novatrice, puisque, d'une part, elle utilise une typologie de la relation famille-école basée sur un modèle théorique qui permet de considérer l'ensemble des aspects de cette relation. Seule la dimension participation directe des parents à l'école, incluse dans le modèle de Bronfenbrenner (1979), n'a pas été considérée dans notre recherche. Bien que cette forme de participation soit plus rare, il serait intéressant d'examiner, dans des travaux futurs, dans quelle mesure les parents d'enfants qui présentent des troubles de comportement participent directement à la vie scolaire et de vérifier si cette composante de la relation famille-école est en lien avec l'adaptation sociale des enfants.

D'autre part, les résultats de notre recherche indiquent de nouvelles pistes d'intervention. Deux éléments semblent particulièrement prometteurs pour

l'amélioration de l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement, soit la communication et la représentation que les parents ont de l'école. Ainsi, des ressources doivent être consacrées afin de permettre à l'école et à la famille d'informer l'autre milieu de l'évolution de l'enfant et des difficultés qu'il rencontre, mais aussi des succès qu'il vit, des forces qu'il a développées et des défis qui sont à venir. Quelques stratégies ont été élaborées afin de faciliter le contact entre l'école et la famille. Ainsi, dans le cadre d'un programme ciblant le développement social des enfants en milieu défavorisé, un système de boîtes vocales a été placé dans les classes, permettant aux parents d'appeler afin d'être informés des activités de la journée et de laisser un message à l'enseignant. Ce système s'est avéré utilisé et apprécié, et l'ensemble du programme a démontré son efficacité à réduire les difficultés de comportement chez les enfants (Reid, Eddy, Fetrow & Stoolmiller, 1999).

Pour ce qui est de la représentation des parents envers l'école, un rapprochement entre l'école et la famille dans des contextes plaisants où l'enfant comme le parent vivent des réussites permettra d'améliorer la représentation que les parents se font de l'école. Certains programmes tentent d'améliorer le lien famille-école en mettant les deux milieux en contact avant même que les enfants soient en âge de fréquenter l'école, par le biais de visites des enseignants en milieu familial (Hirst & Hannon, 1990). La relation qui s'établit alors n'est pas teintée par les difficultés que les enfants peuvent éprouver en milieu scolaire. De telles interventions sont nécessaires auprès de population d'enfants présentant des difficultés de comportement et elles doivent être accompagnées d'une méthodologie d'évaluation permettant de mesurer spécifiquement l'effet du rapprochement entre l'école et la famille sur l'adaptation sociale des enfants.

La présente étude comporte certaines forces et limites sur le plan méthodologique. Mentionnons d'abord que les données relatives aux variables dépendantes ont été récoltées auprès des enseignants, alors que les parents ont complété des questionnaires relatifs aux variables indépendantes. Cette diversité dans les sources d'informations réduit ainsi les possibilités que les résultats soient



attribuables à un biais dû à l'utilisation d'une seule source d'information. En effet, les patrons d'associations observés entre les variables dépendantes et indépendantes ne peuvent être attribués à la covariance que les deux mesures partageraient en regard du style du répondant par exemple. Par ailleurs, les résultats indiquent que la relation entre la famille et l'école permet d'expliquer une proportion importante de la variance des comportements agressifs des enfants, et ce, malgré le fait que l'étude soit basée sur un échantillon d'enfants présentant des comportements relativement homogènes. Qui plus est, les données ont été recueillies dans 12 écoles réparties dans trois commissions scolaires différentes, augmentant ainsi la représentativité des résultats obtenus. En contrepartie, les analyses ont été limitées par le nombre réduit de participants à l'étude, ne permettant pas, entre autres, de tenir compte du genre des enfants dans les analyses. De plus, seulement un tiers des parents sollicités au point de départ ont accepté de participer à l'étude. Il est possible que ces parents soient davantage favorables à l'école, les questionnaires ayant été distribués dans un contexte scolaire, que ceux ayant refusé de participer à l'étude. Mentionnons tout de même qu'une minorité d'enfants, fort heureusement, présentent des difficultés de comportement et leurs parents sont difficiles à rejoindre. Finalement, il serait pertinent, dans une étude subséquente, de revalider la typologie utilisée pour définir la relation famille-école auprès d'un échantillon d'enfants sans difficulté et de comparer les résultats obtenus à ceux d'un groupe d'enfants présentant des difficultés de comportement.

En conclusion, il est important de conserver à l'esprit que la relation famille-école est évidemment bidirectionnelle. Une meilleure connaissance des pratiques et des perceptions du milieu scolaire quant aux quatre types d'interconnexions de Bronfenbrenner (1979) permettrait d'illustrer l'aspect dynamique de cette relation. L'école a, sans contredit, un rôle important à jouer dans l'implication des parents. En effet, plusieurs auteurs mentionnent que l'implication des parents dans différentes facettes de la vie scolaire de leur enfant dépend avant tout des structures mises en place par le milieu scolaire pour

encourager leur participation (Cochran & Dean, 1991; Comer & Haynes, 1991; Delgado-Gaitan, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1995). L'approche utilisée par l'école devient particulièrement importante dans le cas des enfants qui présentent des difficultés de comportement. En effet, les acteurs du milieu scolaire doivent alors solliciter les parents à plusieurs reprises dans des contextes qui mettent en évidence les problèmes vécus par les enfants. D'où la nécessité d'explorer davantage la position de l'école quant aux différentes dimensions de la relation entre l'école et les familles d'enfants en difficultés comportementales.



Références

- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39 (2), 222-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge Massachussetts: Harvard. University Press, 330 pages.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Caspi, A., Elder, G. H. Jr., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.
- Comer, J. P. (1985). The Yale-New Haven primary prevention project : A follow-up study. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24, 154-160.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools: An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnership. In M. H. Bornstein, (Ed.) *Handbook of parenting*, 437-458.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 18 (2), 63-79.

- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In: D. Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental psychopathology. Vol 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York.: John Wiley and Sons Inc.
- Durlak, J. A. (1995). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Evans, I. M., Okifuj, A., Thomas, A. D. (1995). Home-school partnership: Involving families in the educational process. In I. M. Evans, T. Cicchelli, M. Cohen, W. P. Shapiro, *Staying in school: Partnership for educational change*. New York: Brookes Publishing Co.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary school. *The Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.



- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Hinshaw, S. P. (2002a). Intervention research, theoretical mechanisms, and causal processes related to externalizing behavior patterns. *Development and Psychopathology, 14*, 789-818.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.
- Hirst, K., Hannon, P. (1990). An evaluation of a pre-school home-teaching project. *Educational Research, 32* (1), 33-39.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*, 287-294.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*, 817-839.
- Jones, D., Kenneth, D. A., Foster, M., Nix, R., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Early identification of children at risk for costly mental health service use. *Prevention Science, 3* (4), 247-256.
- Kerr, M., Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., & Vitaro, F. (1997). Boy's behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry, 54*, 809-816.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology, 38*, 501-523.
- Lacourse, E., Côté, S., Nagin, D. S., Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). A longitudinal-experimental approach to testing theories of antisocial behavior development. *Development and Psychopathology, 14*, 909-924.
- McCall, R. B., & Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development, 71*, 197-204.

- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire des enfants de deuxième année. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 26 (1), 151-172.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2<sup>nd</sup> ed.), New York : McGraw-Hill.
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. *School Psychology International*, 20, 265-277.
- Reid, J. B., Eddy, M., Fetrow, R. A., & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 483-517.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspective in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-694.
- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F., Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue Canadienne de Santé Mentale*, 8, 93-110.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'Éducation*, 19, 270-286.
- Stattin, H., Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness, and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 710-718.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L. (1985). Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECF) : Manuel d'utilisation. Montréal.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-299.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., Leblanc, M., & Larivée, S. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry*, 54, 148-160.



Vitaro, F., Dobkins, P., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). Les problèmes d'adaptation sociale chez les enfants et les adolescents: Prévalence, déterminants et prévention. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.

Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's education and outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.

Tableau 1

*Saturations factorielles des énoncés du questionnaire de relation famille-école (n = 61)*

Énoncés	Saturations factorielles		
	1	2	3
<b>Représentations face à l'école</b>			
L'enseignant de mon enfant:			
se préoccupe de la réussite des enfants	<b>,86</b>	-,15	,29
est chaleureux	<b>,83</b>	,00	,28
est attentif aux enfants	<b>,83</b>	,00	,22
répond aux besoins des enfants	<b>,83</b>	,00	,14
j'apprécie l'enseignant de mon enfant	<b>,82</b>	,00	,24
est disponible pour les parents	<b>,72</b>	,00	,30
L'école de mon enfant:			
j'aime l'école de mon enfant	<b>,85</b>	,00	,00
répond aux besoins des enfants en difficulté	<b>,81</b>	-,16	,00
va permettre à mon enfant de réussir dans la vie	<b>,81</b>	,00	-,13
est stimulante pour les enfants	<b>,73</b>	,00	-,18
<b>Participation indirecte</b>			
Faites-vous faire des travaux non obligatoires à votre enfant ?	-,19	<b>,76</b>	,31
Votre enfant fait-il ses devoirs et leçons à heures fixes ?	,00	<b>,73</b>	,00
Discutez-vous avec votre enfant de sa journée à l'école?	-,17	<b>,71</b>	-,19
En moyenne, combien de temps par jour aidez-vous votre enfant dans ses devoirs et leçons?	,00	<b>,47</b>	,00
<b>Fréquence des communications</b>			
Fréquence des contacts téléphoniques	,18	,00	<b>,84</b>
Fréquence des rencontres	,00	,00	<b>,73</b>
Valeur propre	6,65	1,90	1,83
Variance expliquée (%)	41,56	11,89	11,41



Tableau 2

*Corrélations entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants en début d'année scolaire et moyennes et écarts types pour chaque variable (n = 59)*

	1	2	3	4	5	6	7	8	M	É.T.
1 Représentation de l'école	--								3,29	,66
2 Participation indirecte	-,18	--							2,85	,59
3 Communication	,24	-,03	--						2,61	,86
4 Agressivité	-,38**	-,02	-,33*	--					1,01	,43
5 Prosocialité	,33*	,04	-,10	-,29*	--				0,70	,47
6 Inattention	-,15	-,14	-,23	,48**	-,27*	--			1,34	,55
7 Statut socio-économique	-,14	,11	-,08	-,12	-,04	-,12	--		,35	,31
8 Âge des enfants en mois	,01	,20	,02	-,08	,06	-,16	-,12	--	115,03	18,72

*Note.* \*  $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ .

Tableau 3

*Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire l'adaptation sociale en début d'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école (n = 59)*

	Agressivité		Prosocialité		Inattention	
	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$
Étape 1		,02		,01		,00
Statut socio-économique	-,12		-,12		-,04	
Étape 2		,23**		,14*		,09
Statut socio-économique	-,18		-,09		-,06	
Représentation	-,36**		,38**		-,14	
Participation indirecte	-,08		,11		-,17	
Communication	-,26*		-,19		-,20	
Total $R^2$ =		,25**		,16*		,09

Note. \*  $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ .



Tableau 4

*Analyses de régressions multiples de type hiérarchique visant à prédire le changement dans l'adaptation sociale au cours de l'année scolaire à partir des dimensions de la relation famille-école (n = 51)*

	Agressivité		Prosocialité		Inattention	
	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$
Étape 1		,22**		,40***		,45***
Comportement en début d'année	,47**		,63***		,67***	
Étape 2		,02		,00		,04
Comportement en début d'année	,45**		,63***		,65***	
Statut socio-économique	-,13		,05		-,19	
Étape 3		,13*		,01		,00
Comportement en début d'année	,43**		,59**		,64***	
Statut socio-économique	-,11		,07		-,20	
Représentation	,23		,12		-,01	
Communication	-,29*		-,01		-,05	
Participation indirecte	-,10		-,02		,02	
Total $R^2 =$		,36**		,41***		,48***

Note. \*  $p < ,05$ . \*\*  $p < ,01$ . \*\*\*  $p < ,001$ .

## CHAPITRE II

ÉTUDE DU DISCOURS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE SUR LE LIEN ENTRE  
L'ÉCOLE ET LES FAMILLES D'ENFANTS PRÉSENTANT DES DIFFICULTÉS  
DE COMPORTEMENT.

(ARTICLE 2)



Titre d'entête : DISCOURS DES DIRECTIONS D'ÉCOLE SUR LE LIEN ENTRE  
L'ÉCOLE ET LA FAMILLE

Étude du discours des directions d'école sur le rapprochement entre l'école et les  
familles d'enfants présentant des difficultés de comportement.

Annie Bérubé, Daniel Fortin & François Poulin

Université du Québec à Montréal

## Résumé

Cette étude se penche sur le discours que les directions d'école tiennent sur le rapprochement entre l'école et les familles d'enfants présentant des difficultés de comportement. Des entrevues ont été effectuées auprès de douze directions d'école primaire provenant de trois commissions scolaires et offrant différents types de services aux élèves en difficulté. Le cadre conceptuel de Bronfenbrenner (1979) a été utilisé afin de définir le lien entre l'école et la famille. Les analyses ont permis de mieux cerner quels sont les buts poursuivis par les directions d'école quant au rapprochement entre l'école et la famille et quelles sont les stratégies privilégiées. La réponse à ces questions a permis de dégager quelle est la signification attribuée à chaque dimension de la relation famille-école par les directions d'école. Selon le discours des directions d'école, le lien avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement est rarement positif au départ. Il en découle différents processus axés autant sur la réponse aux besoins des enfants que sur l'établissement d'une relation positive avec les parents. Les résultats indiquent que les directions d'école adoptent différents styles face au rapprochement école-famille. Certains misent sur l'établissement d'une relation individuelle auprès des parents, alors que d'autres optent plutôt pour un rapport entre l'institution scolaire et les familles.

Mots-clé : lien famille-école, adaptation sociale, difficultés de comportement.



## Étude du discours des directions d'école sur le rapprochement entre l'école et les familles d'enfants présentant des difficultés de comportement.

Au Québec, on estime que le nombre d'enfants de niveau primaire présentant des difficultés de comportement atteint une proportion de 25 élèves sur 1000 (Conseil supérieur de l'éducation [CSE], 2001). Il s'agit d'enfants dont les comportements s'apparentent, d'un point de vue clinique, aux troubles d'opposition et des conduites (Vitaro, Dobkins, Tremblay & Leblanc, 1994). La problématique des difficultés de comportement en bas âge est associée à des trajectoires de développement menant à de la délinquance (Broidy et al., 2003), à de l'abandon scolaire (French & Conrad, 2001), de même qu'à des problèmes de santé mentale (Jones et al., 2002). Il existe plusieurs façons d'atténuer les risques encourus par ces enfants et l'établissement d'un lien entre l'école et la famille constitue un moyen de prévention prometteur. De fait, le rapprochement entre ces deux environnements est associé à une amélioration du fonctionnement social des enfants (Izzo, Weissberg, Kasproff & Fendrich, 1999; Reynolds & Gill, 1994), et ce, même chez les enfants présentant des difficultés de comportement (Bérubé, Poulin & Fortin, soumis).

Le lien entre l'école et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement s'accompagne de défis particuliers. En effet, les parents de ces élèves sont souvent sollicités dans le cadre de services spécialisés, leur rappelant constamment les difficultés vécues par leur enfant en milieu scolaire. On remarque ainsi une plus grande distance entre l'école et ces familles (Griffith, 1998; Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997; Reynolds & Gill, 1994). Il devient donc important de mieux comprendre ce qui favorise le rapprochement entre le milieu scolaire et ces familles, étant donné les bénéfices que peuvent en retirer les enfants.

Le degré d'implication des parents en milieu scolaire dépend fortement du personnel scolaire et des structures mises en place par l'école (Delgado-Gaitan, 1991; Eccles & Harold, 1996). La décision des parents de s'impliquer en milieu scolaire

serait notamment influencée par les invitations envoyées par l'école (Epstein, 1986; 1990; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997). Ainsi, les parents participeraient davantage à la vie scolaire de leur enfant lorsque l'école les sollicite dans le cadre d'activités variées et significatives (Cochran & Dean, 1991; Comer & Haynes, 1991). De plus, leur participation varie en fonction des attitudes et des croyances du personnel scolaire vis-à-vis du lien famille-école (Bierman, 1996; Eccles & Harold; Epstein & Dauber, 1991; Peña, 2000).

Le milieu scolaire est appelé à jouer un rôle particulièrement important dans le cas de l'implication des parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. En effet, depuis 1988, la Loi sur l'instruction publique oblige l'école à impliquer ces parents dans l'élaboration des plans d'intervention destinés à leur enfant (Loi 107). Il relève alors de chaque établissement d'établir le degré de participation des parents, allant de la transmission d'informations sur les interventions auprès de l'élève à un travail conjoint avec la famille. Dans ce contexte, il devient important de mieux connaître de quelle façon le milieu scolaire envisage l'implication des parents dont les enfants présentent des difficultés de comportement et quels moyens sont mis en œuvre pour promouvoir le rapprochement entre les deux milieux.

#### *La place des parents dans l'école*

Certaines études portent sur la position des acteurs du milieu scolaire relativement à la participation des parents dans leur ensemble. Il semble que les professionnels de l'éducation soient généralement favorables à l'implication des parents (Becker & Epstein, 1982; Pelco & Ries, 1999; St-Laurent, Royer, Hébert & Tardif, 1994). Cependant, il n'est pas certain que leur vision de la relation famille-école sous-entende une véritable collaboration au sens d'un « partage des responsabilités et de l'autorité face à la prise de décisions » (Gareau & Sawatzky, 1995). En effet, les recherches indiquent que les enseignants sont sensibles aux



parents et qu'ils répondent à leurs demandes, mais qu'ils ne sont pas favorables à une participation des parents dans le choix des services offerts à leur enfant (McWilliam, Maxwell & Sloper, 1999). De la même façon, pour plusieurs, le lien famille-école est d'abord un moyen d'amener les parents à coopérer et à répondre aux demandes de l'école (Lawson, 2003). Il semble que le corps enseignant ait de la difficulté à reconnaître la responsabilité et l'expertise des parents. Pour plusieurs enseignants, il serait plus simple que la participation des parents se limite au cadre familial et aux activités parascolaires (Brûlé & Guénette, 2000). De leur côté, les directions d'école privilégient surtout l'implication des parents à la maison par le biais d'activités comme la lecture aux enfants (Becker & Epstein, 1982).

Cette attitude face à la place des parents en milieu scolaire trouve d'ailleurs écho dans la formation universitaire que les professionnels de l'éducation reçoivent. Un sondage réalisé auprès de professeurs d'université indique que ces derniers considèrent que les parents doivent surtout s'impliquer à la maison, laissant la gestion du curriculum scolaire aux enseignants et les tâches administratives aux directions d'école (William, 1991). Ainsi, la vision du milieu scolaire quant au lien entre l'école et la famille permet souvent une participation plutôt restreinte des parents, contribuant du coup à décourager leur implication.

### *Le rôle des directions d'école*

Les directions d'école ont un rôle important à jouer afin de favoriser et de faciliter une véritable collaboration entre l'école et les familles. Ce sont elles qui ont le mandat de favoriser la concertation entre les parents, les enfants et le personnel scolaire. Elles doivent également encourager la participation des parents à la vie de l'école et à la réussite des enfants. Leur rôle se révèle encore plus central dans le cas des enfants qui présentent des difficultés sur le plan des comportements. En effet, depuis la loi sur l'Instruction publique de 1998 (Loi 180), le directeur ou la directrice d'école doit voir à la réalisation et à l'évaluation d'un plan d'intervention adapté aux besoins des enfants, en collaboration avec les parents, le personnel qui dispense les

services à l'enfant et l'enfant lui-même. De plus, la politique d'adaptation scolaire (MEQ, 1999) demande aux directions d'école de soutenir leur personnel, afin qu'il mette en œuvre des moyens qui encouragent la collaboration des parents d'enfants en difficulté.

La position adoptée par les directions d'école s'avère d'autant plus importante que leurs attitudes et leurs pratiques relativement à l'implication des parents influencent celles de l'ensemble des acteurs de l'école qu'ils dirigent (Becker & Epstein, 1982; Epstein & Dauber, 1991). Le personnel en milieu scolaire considère, entre autres, qu'il incombe à la direction de soutenir le processus d'implication des parents en participant à la modification des attitudes et des perceptions des enseignants, en développant et en partageant une culture de collaboration avec les parents et en coordonnant la formation du personnel en lien avec les habiletés que requiert la relation avec les familles (Bardak, 1995). Les directions d'école doivent également occuper un rôle de médiateur entre les parents et les enseignants (Brûlé & Guénette, 2000). Finalement, le discours des directions d'école traduit une réalité collective. Leur position leur permet d'obtenir une vue de l'ensemble des possibilités et des contraintes de leur environnement. Il s'en dégage un discours institutionnel qui teinte et qui est teinté par la culture du milieu scolaire. Il apparaît particulièrement intéressant de connaître la position des directions sur le lien entre l'école et les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement étant donné d'une part leur influence sur les pratiques en milieu scolaire et d'autre part les bénéfices que ces enfants peuvent retirer d'un rapprochement entre l'école et leur famille. De manière assez étonnante, peu de travaux ont donné une voix aux directions d'école sur le sujet, alors que ces derniers se situent dans une position centrale quant à l'implication des parents. Ce silence contraste d'autant avec l'abondance des recherches ayant examinées le point de vue des parents, de même que celui des enseignants (Becker & Epstein; Brûlé & Guénette; Dauber & Epstein, 1991; Epstein, 1986; Lawson, 2003).



*Définir le lien famille-école*

Afin d'effectuer une telle étude, il est d'abord nécessaire de se positionner quant à la façon d'articuler le lien famille-école. En effet, aucun consensus n'a encore vu le jour quant à la façon de conceptualiser ce lien (Fantuzzo, Tighe & Childs, 2000; Kohl et al., 2000; Normandeau & Nadon, 2000). La typologie développée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème, l'univers des liens entre deux milieux, constitue pourtant un cadre théorique solide qui permet d'illustrer les différentes formes que peuvent prendre les liens entre les deux milieux. Nous utiliserons cette typologie comme cadre d'analyse, puisque les quatre types d'interconnexions qui la compose peuvent s'appliquer à la problématique famille-école. Ainsi, la typologie comprend d'abord la participation directe d'un individu à plusieurs milieux, comme dans le cas où des parents se rendent à l'école pour participer à une activité. La deuxième dimension concerne la relation indirecte qu'un individu entretient avec un milieu par le biais d'une tierce personne. Le contact que les parents ont avec l'école par l'intermédiaire du soutien qu'ils apportent à leur enfant pour les devoirs et les leçons constitue un bon exemple de ce type de relation. La troisième dimension est composée de la communication entre les milieux, soit les messages écrits, les appels téléphoniques et les rencontres qui permettent aux parents et aux acteurs du milieu scolaire d'échanger des informations. Finalement, la dernière dimension tient compte de la représentation qu'un individu se fait d'un milieu et qui lui vient de son expérience et des informations qu'il possède sur ce milieu, une dimension qui se traduit notamment par les attitudes ou les croyances des parents envers l'école. Cette typologie a été validée dans une étude réalisée par Bérubé et al. (soumis).

Cette étude s'intéresse aux discours que les directions d'école tiennent quant au lien entre l'école et les familles d'enfants présentant des difficultés de comportement. La position du milieu scolaire sera étudiée en tenant compte 1) des buts poursuivis par les directions d'école lorsqu'elles incitent les parents d'enfant en



difficulté de comportement à s'impliquer à l'école et 2) des stratégies privilégiées pour faciliter le lien famille-école. Une analyse des réponses en lien avec ces deux questions permettra de dégager quelle signification chaque dimension de la relation famille-école revêt pour les directions d'école.

## Méthodologie

### *Échantillonnage*

Les écoles qui ont participé à l'étude ont été recrutées dans le contexte d'un projet de recherche plus large. Douze directions d'écoles de niveau primaire ont été interrogées. Les critères retenus afin d'assurer la diversification des milieux scolaires étudiés sont présentés au tableau 1. L'examen de ce tableau révèle que ces écoles ont été recrutées dans trois commissions scolaires afin de ne pas limiter notre étude aux politiques d'une seule instance. Deux écoles privées ont aussi participé à l'étude. Les milieux socioéconomiques des établissements scolaires varient, certaines écoles sont considérées défavorisées selon l'indice de défavorisation attribuée par le ministère de l'Éducation, alors que d'autres non. Les écoles diffèrent également sur le plan des services offerts aux enfants présentant des difficultés de comportement. Dans certaines écoles, ces élèves sont tous intégrés en classe régulière. D'autres établissements ont mis sur pied des classes spéciales dans lesquelles ces enfants sont regroupés. Par ailleurs, trois écoles de l'échantillon sont exclusivement réservées aux élèves présentant des difficultés de comportement. Une dernière école offre, quant à elle, un programme alternatif où les enfants sont retirés de façon temporaire de leur classe, période durant laquelle ils reçoivent des services, alors qu'une équipe des services sociaux et de santé intervient auprès de leurs parents.

### *Réalisation des entrevues*

Des entrevues semi-dirigées d'une durée variant entre une heure trente et deux heures ont été effectuées auprès de chacune des directions d'école par la première

auteure et une collègue, toutes deux alors candidates au doctorat en psychologie. Les directeurs et directrices d'école ou encore les directions adjointes dans les cas où ceux-ci sont attirés à la gestion des élèves en difficultés de comportement ont été invités à donner leur point de vue sur le lien entre l'école et les familles d'enfants qui présentent de telles difficultés. Douze directions ont été interrogées, un nombre permettant d'atteindre une saturation théorique des données. Au moment de la collecte de données, le milieu scolaire identifiait les enfants en difficultés de comportement comme présentant des « troubles de comportement » et un code administratif était utilisé pour référer à ces élèves. Ce code, de même que le libellé qui y est attaché, ont été utilisés lors des entrevues afin de s'assurer que les données recueillies portent bien sur ces enfants.

Un guide d'entrevue a été construit (appendice A), comprenant les principaux thèmes à aborder. Le lien famille-école a été défini en fonction de la typologie du développée par Bronfenbrenner (1979) pour définir le mésosystème. Ainsi, les thèmes abordés portent sur chacune des quatre dimensions du lien entre l'école et la famille, à savoir : 1) la communication; 2) la participation directe; 3) la participation indirecte et 4) la représentation de l'école par les parents. D'autres questions plus générales concernent le lien entre l'école et la famille dans son ensemble. Les entrevues ont été enregistrées sur bande audio et une transcription des verbatim a ensuite été effectuée, résultant en un total de 176 pages d'entrevue.

### *Stratégies d'analyse*

L'analyse des données s'inspire de la méthodologie de la théorisation ancrée, telle que présentée par Strauss et Corbin (1998). Cette méthodologie permet d'étudier un objet complexe et de comprendre comment il s'insère dans une réalité donnée. Il s'agit donc d'une stratégie d'analyse tout à fait appropriée dans le contexte de la présente étude. Il est ainsi possible d'organiser les données et d'en dégager un sens, tout en restant très près des propos recueillis lors des entrevues. Par ailleurs, la



théorisation ancrée accorde une importance particulière au contexte social dans lequel s'inscrit l'objet étudié (Laperrière, 1997).

Le logiciel Nudist N-Vivo a été utilisé afin de faciliter la gestion du matériel recueilli. Le contenu des entrevues a d'abord été regroupé en fonction des quatre dimensions de la relation famille-école (Bronfenbrenner, 1979), créant ainsi quatre ensembles de données. Une première analyse verticale a été effectuée, soit l'analyse du contenu de chaque ensemble de données. Les extraits d'entrevues ont été indexés, c'est-à-dire rattachés à un concept traduisant l'idée sous-jacente au discours. Les codes ainsi dégagés ont ensuite été regroupés en catégories représentant une idée plus large. Les regroupements ont permis d'identifier les buts poursuivis par les directions d'école et les stratégies privilégiées pour rejoindre les parents. L'analyse a également permis de dégager quelle signification revêt chaque dimension pour les directions d'école. Une analyse transversale a ensuite été réalisée, soit une comparaison entre les résultats des analyses réalisées pour chaque dimension. Cette analyse a permis de définir davantage les particularités de chaque ensemble de données et de former les grands thèmes abordés par les directions d'école.

La démarche analytique a d'abord été faite de façon indépendante par la première auteure, puis refaite par un expert en recherche qualitative. Les analyses produites en parallèle ont ensuite été confrontées l'une à l'autre. Ce processus a permis de raffiner la compréhension de l'objet d'étude et de mieux en articuler les concepts.

## Résultats

Dans les paragraphes qui suivent, les résultats relatifs à chaque dimension du lien famille-école sont présentés. L'analyse a d'abord porté sur les différents buts poursuivis par les directions d'école, de même que les stratégies utilisées pour favoriser l'implication des parents. Les analyses ont également permis de dégager un



thème central représentant le discours global des directions d'école pour chaque dimension. La synthèse des résultats de ces analyses est présentée au tableau 2.

### *La communication*

Le premier ensemble de données porte sur le partage d'informations entre les parents et l'école sous forme de messages écrits, de contacts téléphoniques ou de rencontres d'informations entre l'école et les parents. Cette communication s'avère un mécanisme efficace pour répondre aux difficultés des enfants qui exigent des interventions particulières ou pour se conformer aux politiques en matière d'éducation qui demandent un rapprochement entre les milieux scolaire et familial.

*Buts poursuivis.* Pour certaines directions d'établissements scolaires, la communication permet d'impliquer les parents face aux difficultés de leur enfant. Ainsi, l'école communique surtout avec les parents lorsque les enfants présentent des difficultés persistantes. La communication devient alors une modalité obligée. « Il faut ... parce que là, vraiment, on est rendu là » (école 1). La relation famille-école s'effectue alors dans un contexte difficile où les parents se montrent parfois réticents et où les demandes de l'école deviennent insistantes. Les propos d'une directrice traduisent bien la situation : « C'est pas toujours évident, parce que ça les achale qu'on parle de retard, ça les achale quand on parle de troubles de comportement, ça les achale qu'on téléphone encore » (école 8). Ainsi, la communication est utilisée pour faire comprendre aux parents qu'ils ont un rôle à jouer dans le cheminement scolaire de leur enfant. Comme en fait part une directrice : « Moi je dis aux parents, on a besoin de votre aide, ce qui fait que la dynamique change. » (école 2). Certaines écoles en profitent pour offrir leur soutien aux parents en difficulté : « Il y a des parents qui sont plus en détresse que d'autres. Moi je leur dis appelez-moi, si je peux vous aider » (école 2).

La communication permet aussi de répondre à des demandes du ministère de l'Éducation. En effet, depuis la Loi sur l'instruction publique de 1988, les parents ont

le droit à l'information et aux rapports d'évaluation des enfants. Plusieurs directions d'école misent sur la communication pour répondre à ces obligations. Elles informent donc les parents du fonctionnement de l'école, de même que de l'évolution de leur enfant. À cet égard, toutes les écoles respectent les trois rencontres d'informations obligatoires entre les parents et les enseignants.

*Stratégies utilisées.* Les directions d'école adhèrent à l'importance de se rapprocher des parents et elles choisissent différentes stratégies afin de favoriser la communication avec les parents. Une des stratégies consiste à informer d'emblée les parents des difficultés de leur enfant « afin de les mettre dans le coup le plus rapidement possible » (école 6). De même, l'école fait plusieurs efforts pour s'adapter aux parents afin qu'ils reçoivent et qu'ils comprennent les communications qui leur sont adressées. Certaines directions parlent « d'adapter nos verbalisations » (école 8) ou encore de « se mettre au niveau des parents » (école 2) de façon à limiter la distance entre les deux parties et à mettre les parents en confiance. D'autres tentent d'accommoder les parents, comme en les rejoignant après les heures d'ouverture de l'école. Pour les communications écrites, certaines directions utilisent des stratégies plus techniques, comme d'imprimer tous les messages qui s'adressent aux parents sur du papier d'une même couleur.

Dans quelques écoles, les directions profitent de chaque occasion pour mettre l'enfant en valeur. Elles espèrent ainsi développer une relation plus plaisante avec les parents, afin que ceux-ci présentent moins de réticences lorsque viendra le temps de discuter des difficultés des enfants. Comme en fait part une directrice :

« Là ils voient que quand on appelle ça veut dire, je sais pas, exemple, Maxime aujourd'hui ça super bien été, il a fait un bel examen, il s'est repris. Le parent « Ah oui, vous m'appellez pour me dire ça, mon Dieu merci! » donc la dynamique est bien différente » (école 2).

À l'opposé, certaines directions recourent à des méthodes plus dures, comme de menacer les parents de les signaler à la Direction de la protection de la jeunesse



(DPJ) pour négligence envers l'enfant s'ils ne répondent pas aux demandes de l'école. Les propos d'un directeur d'école illustre l'utilisation de cette stratégie : « On les convoque et quand ils ne réagissent pas, ben c'est sûr, à ce moment-là on va aller vers un signalement (à la DPJ). Mais tant qu'on a un petit peu de collaboration de la mère, on s'accroche à ça. » (école 10).

Enfin, la plupart des directions d'école disent offrir du soutien aux enseignants qui désirent communiquer davantage avec les parents, mais plusieurs mentionnent qu'elles ne peuvent obliger les enseignants à faire plus que ce qui est exigé par leur convention collective. Dans certaines écoles, des professionnels en éducation spécialisée ont du temps libéré afin de contacter les parents.

En somme, l'analyse des entrevues révèle que, pour les directions d'école, la communication avec les parents est un *incontournable*. Comme le résume une directrice :

« La communication est primordiale et avec les élèves tc (*trouble de comportement*) c'est encore plus le cas... Plus la problématique est grande, plus la communication devrait être grande, de toutes les façons possibles, par écrit, un petit mot, un petit croisement à la sortie de l'école, par téléphone, de n'importe quelle façon. » (école 9).

La communication est utilisée pour venir en aide aux enfants en difficulté. Les directions d'école rappellent l'importance des parents dans le développement de leur enfant. Ainsi, les parents doivent être au courant de ce qui se passe en milieu scolaire et l'enfant doit sentir qu'un travail conjoint est fait entre la maison et l'école. Ce partage d'information devrait aider l'enfant dans son cheminement scolaire, de même que dans son développement global. Un directeur dira à ce sujet : « On peut dire à l'enfant écoute, on va en parler avec tes parents. Ça calme l'enfant, il sait que l'intervention va se faire, alors il est rassuré, il se sent moins seul et moins abandonné. Ce sont des mécanismes qui sont efficaces » (école 1).



*La participation directe*

La participation directe se traduit, en milieu scolaire, par la participation des parents aux activités à l'école (ex. : bénévolat, participation aux comités décisionnels, présence lors de conférences ou d'activités spéciales). Les directions d'école utilisent cette forme de relation avec les familles dans deux optiques, soit pour offrir aux parents des services, des suggestions ou des connaissances, soit pour se rapprocher des parents.

*Buts poursuivis.* D'un côté, tous les parents sont impliqués lors de l'élaboration du plan d'intervention de leur enfant, un processus au cours duquel une équipe composée des professionnels de l'école décide des interventions que l'enfant en difficulté recevra. Les directions d'école profitent de l'occasion pour offrir des services aux parents, en les référant, par exemple, aux instances sociales ou de santé. De plus, il s'agit d'une occasion d'offrir des suggestions aux parents concernant la façon d'agir avec leur enfant, soit des conseils sur la gestion du comportement, les heures de coucher ou sur la gestion des temps de loisir. Certaines écoles invitent aussi les parents à participer à des ateliers traitant de différentes problématiques vécues par les parents et les enfants. Le taux de participation à ces activités est souvent décevant et les parents qui sont présents ne sont pas nécessairement les parents d'enfants en difficulté. Par le biais de l'offre d'aide aux parents, l'école tente d'améliorer le sort de parents qu'elle considère comme étant démunis, dépassés par les événements ou manquant d'habiletés parentales. Les directions soulignent l'importance d'être présent autant pour les enfants que pour les parents. Ainsi, selon une direction d'école : « L'école idéale ce serait de mettre des choses en place pour les enfants, mais également de mettre à côté un service pour les parents, pour apprendre aux parents à devenir des parents » (école 4).

D'un autre côté, la participation directe est perçue comme une occasion de se rapprocher des parents. L'école espère ainsi changer la dynamique où les parents sont sollicités uniquement lorsque leur enfant éprouve des difficultés. Comme le

mentionne une directrice : « Moi je dis de les impliquer en dehors des temps de « ça va pas » (...) Si on arrive à les avoir dans le plaisir, on les aura aussi dans la difficulté. » (école 8). Plusieurs directions d'école invitent donc les parents à participer à des activités qui débordent du cadre purement scolaire, par exemple lors de spectacles, de sorties ou d'expositions.

*Stratégies utilisées.* Plusieurs stratégies sont utilisées afin d'encourager la participation directe des parents à l'école. Deux stratégies s'opposent dans le cas de l'offre de services aux parents. Certaines écoles offrent de l'aide aux parents. Ces écoles facilitent l'accès aux services et offrent aux parents de les accompagner dans leurs démarches. D'autres écoles insistent fortement pour que les parents reçoivent de l'aide. Un directeur d'école mentionne ainsi : « On n'est pas dans une mesure complètement volontaire. C'est toujours une mesure volontaire, mais il faut que le parent dise oui, nous on va se permettre de lui tordre le bras. » (école 10).

Des stratégies différentes sont utilisées lorsqu'il s'agit de tisser un lien avec les parents. Les directions misent alors sur la revalorisation des parents en leur permettant de mettre en valeur leurs habiletés et d'aider l'école. Comme le mentionne une directrice, l'école est plutôt habituée à donner aux parents et permet peu aux parents de contribuer :

« Souvent le contact avec l'école c'est un contact de formation. Il y a des projets à la maternelle où les parents sont impliqués, mais ils reçoivent toujours du comment faire. Comme s'ils étaient un peu tartes! Alors, on essaie de trouver des voies où ils ne sont pas en situation de recevoir, mais de faire et d'agir avec ce qu'ils sont. » (école 8).

Quelques écoles impliquent donc les parents directement auprès des enfants par le biais d'activités comme le soutien aux enseignants en classe ou l'aide aux devoirs. Il arrive que des parents soient rémunérés pour le travail qu'ils effectuent. D'autres écoles permettent aux parents de montrer leur talent lors d'activités spéciales, comme des pièces de théâtre dans lesquelles les parents sont invités à tenir un rôle.



Une autre façon de se rapprocher des parents consiste à faire valoir le talent des enfants. Les parents sont invités afin de voir les exploits de leur enfant dans le cadre d'expositions ou de spectacles. Comme le mentionne une directrice : « Ces enfants vivent des succès, commencent à en vivre. Bien le parent aussi, inévitablement par ricochet en vit et ils ont le goût d'être à l'école et de venir voir... » (école 2).

Dans d'autres écoles, la stratégie privilégiée consiste à inviter les parents à participer à des événements plaisants à l'école. Ainsi, les directions d'école mettent sur pied des activités parascolaires, comme des fêtes en plein air et invitent les parents lors des sorties avec les enfants.

Finalement, d'autres écoles tentent de se rapprocher des parents en offrant des activités où les efforts des parents sont conjugués à ceux du personnel scolaire afin d'atteindre un objectif commun. Les parents sont invités à participer à l'élaboration de la mission de l'école. Comme l'explique une directrice : « On a vraiment travaillé, avec des parents, sur la mission de l'école, quelles sont les valeurs qui devaient être prônées dans un milieu comme ici (...) On leur a dit non, non, non, l'école ça n'appartient pas à du personnel, ça appartient à toute la communauté ». D'autres écoles mettent les parents à contribution lors de collectes de fonds, afin qu'ensemble ils puissent offrir des activités ou du matériel aux enfants.

Alors que la communication est un incontournable, les directions d'école parlent plutôt de la participation directe des parents à l'école comme d'une *occasion*. Il s'agit soit d'une occasion d'aider ou encore d'une occasion de se rapprocher des parents. Les deux citations qui suivent illustrent bien chacune des positions. Concernant l'offre d'aide aux parents, un directeur dira :

« Ces parents-là souvent sont ceux qui crient à l'aide, on essaie de répondre au mieux de nos compétences et de nos disponibilités » (école 1).



Dans le cas où la participation directe sert à se rapprocher des parents, un directeur aura les propos suivants :

« On essaie de les inviter d'abord et avant tout dans les activités positives de l'école (...) Ouvrir la porte en dehors du trouble de comportement. Alors, si on a à vous voir pour le trouble de comportement, ça risque d'être plus facile si déjà vous collaborez dans l'école. » (école 8).

Avec la participation directe, les directions d'école saisissent l'occasion d'ouvrir davantage l'école aux familles. Les directions semblent soucieuses de la qualité du milieu familial dans lequel les enfants évoluent. Plusieurs utilisent la participation directe pour amener les familles vers les ressources de l'école ou de la communauté. Il se dégage du discours des directions que si l'école facilite l'accès aux ressources pour les familles, le milieu familial gagnera en qualité et l'enfant en sera le premier bénéficiaire. Ainsi, l'école redirige la recommandation qu'elle reçoit depuis quelques années en prônant une plus grande ouverture de tous les milieux de vie de l'enfant.

### *La participation indirecte*

La troisième forme de relation famille-école porte sur l'implication des parents dans des activités reliées à l'école, mais qui sont effectuées à l'extérieur du milieu scolaire, le plus souvent à la maison. Il s'agit d'activités comme celle mise en place par une directrice où les parents sont invités par une mère bénévole à se rendre à la bibliothèque municipale et à faire la lecture à leur enfant. La supervision des devoirs que les parents offrent à leur enfant constitue un autre exemple de cette forme de lien entre l'école et la famille.

*Buts poursuivis.* Selon les directions d'école, la participation indirecte devrait servir à impliquer davantage les parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. Cependant, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés de comportement, la participation indirecte devient un irritant qui nuit au rapprochement entre l'école et la

famille. Le but poursuivi par les directions d'école devient alors de réduire la lourdeur de cette forme de participation.

*Stratégies utilisées.* Une première stratégie pour y parvenir consiste à diminuer les demandes de l'école. Ainsi, dans le cas des devoirs et leçons, plusieurs directions demandent aux enseignants de réduire la quantité de travail à la maison. Selon les directions interrogées, plusieurs parents ne possèdent pas les connaissances nécessaires pour aider leur enfant. Les demandes trop importantes de la part de l'école deviennent source de conflits entre les parents et leur enfant, ce qui nuit autant à la relation entre l'enfant et l'école qu'à celle entre les parents et le milieu scolaire. Comme en fait part un directeur :

« Dans certains cas, on a dû demander aux enseignants de diminuer la somme de travaux à faire à la maison. On savait que l'enfant, s'il ne faisait pas ses devoirs à la maison, il y avait des répercussions à la maison et il traînait ça le lendemain à l'école. Nous on récupère ça : « T'as pas fait ton devoir, donc tu n'as pas tel privilège ». L'enfant est fâché toute la journée et c'est une roue qui tourne » (école 4).

L'implication indirecte des parents se fait aussi par le biais de contribution monétaire aux activités auxquelles les enfants prennent part. Toutefois, plusieurs parents vivent des difficultés financières. C'est pourquoi, dans certaines écoles, les directions tentent de minimiser les demandes en mettant sur pied des activités peu coûteuses.

De la même façon, les parents sont en relation indirecte avec l'école lorsqu'ils doivent s'absenter du travail pour s'occuper de leur enfant qui a été temporairement suspendu de l'école. Les directions reconnaissent que ces situations sont problématiques pour les parents qui travaillent et elles essaient encore une fois de limiter le recours à cette pratique. Comme l'explique un directeur d'école :

« Ce n'est pas intéressant pour la maman, c'est même extrêmement embêtant d'être obligée d'être à la maison (avec son enfant), souvent elle travaille, c'est de l'argent en moins. Ce sont des problèmes qui sont générateurs de friction. Et là tout ce qu'on peut faire est détruit et il faut recommencer » (école 5).



Une deuxième stratégie vise à remplacer les parents en confiant l'aide aux devoirs à des parents bénévoles ou encore à des organismes communautaires qui assument ce service.

Finalement, dans quelques rares cas, les écoles tentent d'outiller davantage les parents afin qu'ils puissent plus facilement répondre aux demandes. Ainsi, il arrive que des enseignants se rendent à domicile pour montrer aux parents comment s'y prendre pour aider leur enfant dans les devoirs et leçons.

Somme toute, dans le cas des enfants qui présentent des difficultés de comportement, la participation indirecte représente un *fardeau* pour les parents que les directions d'école s'efforcent d'alléger. Les directions d'école sont conscientes que le lien avec les parents est difficile. En demandant aux parents de s'investir dans des activités qui soulignent les difficultés des enfants, les directions disent nuire autant à la relation entre l'enfant et ses parents, qu'à celle entre les parents et l'école. Elles tentent donc d'éviter ces situations d'où personne ne sort gagnant.

#### *La représentation que les parents ont de l'école*

La dernière forme de relation famille-école concerne la représentation que les parents se font du milieu scolaire (leurs attitudes et leurs croyances face à l'école), toujours selon le discours des directions d'école. Selon le discours des directions, plusieurs parents ont une vision négative de l'école. Cette vision s'organise autour de trois pôles. Pour certains parents, l'école est perçue en fonction de leur expérience, souvent négative, auprès de ce milieu en tant qu'élèves, histoire à laquelle s'ajoute le parcours jalonné de difficultés de leur enfant. Les parents se représentent donc l'école comme une série de moments difficiles, constituant ainsi une *histoire* presque uniquement négative. Pour d'autres parents, l'école est *étrangère* à leur réalité. Il s'agit d'un monde auquel ils ne s'identifient pas. Ces parents se montrent méfiants envers l'école qu'ils considèrent comme étant un milieu différent et difficilement accessible. Finalement, pour certains parents, l'école est en charge des enfants et ce

qui arrive à l'intérieur de ses murs ne les regarde pas. Le milieu scolaire est donc *responsable* des difficultés qu'éprouvent les enfants et de leur placement dans une classe spéciale, le cas échéant.

*Buts poursuivis.* Dans tous les cas, le but poursuivi par les directions d'école sera d'améliorer l'image que les parents se font du milieu scolaire.

*Stratégies utilisées.* Plusieurs stratégies sont adoptées à cette fin. Ainsi, certaines directions misent sur la revalorisation des parents par le biais du succès qu'eux ou que leur enfant vivent à l'école. Cette stratégie va de pair avec une perception selon laquelle les parents se représentent le milieu scolaire en fonction de leurs expériences passées. Comme le rapporte une direction : « C'est que (...) c'est souvent des gens qui ont abandonné l'école, et ce n'est pas parce qu'ils se sentaient bien à l'école. Donc, des fois ils rentrent ici et c'est difficile pour eux la première fois. Mais il faut les valoriser » (école 8). Ainsi, les directions misent sur les succès des parents et de leur enfant pour redorer l'image de l'école.

D'un autre côté, certaines directions travaillent à revaloriser l'école aux yeux des parents. Pour ce faire, elles insistent sur les différences entre leur école et les écoles fréquentées auparavant par les parents ou par les enfants. Elles tentent aussi de faire comprendre aux parents que l'école est un mal nécessaire et qu'il s'agit d'un héritage important à laisser à leur enfant. Comme l'illustre une directrice d'école :

« Il y a beaucoup de parents qui nous disent : « Moi j'haïssais ça à l'école, on m'a fait chier à l'école. C'est bien de valeur, mais personne va faire chier mon fils ». (...) Moi je leur dis : « Oui, c'est vrai, peut-être que pour vous l'école, c'est plate. Malheureusement, c'est un mal nécessaire et à quelque part, c'est le meilleur héritage que vous lui laissez à votre enfant. » » (école 2)

Finalement, certaines directions misent sur la transmission d'informations aux parents afin de les renseigner sur ce que l'école fait pour le mieux-être de leur enfant. Ces directions présument que les parents veulent le bien de leur enfant et qu'ils travailleront avec l'école si le milieu scolaire peut aider leur enfant.



En somme, les directions d'école parlent de la représentation que les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement ont de l'école comme d'un *obstacle* qu'il faut surmonter afin de favoriser un rapprochement entre l'école et les familles. Les directions d'école affirment que tous ces parents désirent le bien de leur enfant. Selon elles, ces parents comprennent aussi que l'école peut assurer à leur enfant un avenir plus facile. Toutefois, le lien entre l'école et ces familles a été brisé par les difficultés répétées de l'enfant. Plusieurs parents se rebutent face à un système qui leur lance comme message que l'avenir de leur enfant est compromis, sans offrir d'alternatives ou de solutions satisfaisantes. Par conséquent, le travail des directions s'effectue dans un contexte où il devient important de briser le cycle en travaillant avec les parents à ce que toutes les chances possibles soient données à l'enfant de réussir dans une société où l'éducation est un prérequis important.

#### Discussion

L'analyse du discours des directions d'école a permis de mieux comprendre comment le milieu scolaire envisage le lien entre l'école et les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Il s'avère que pour toutes les directions d'école, le rapprochement entre l'école et la famille constitue un élément essentiel afin d'aider les enfants en difficulté de comportement. L'analyse de leur discours révèle que les quatre dimensions de la relation famille-école, telles que conceptualisées dans le mésosystème par Bronfenbrenner (1979), représentent autant de possibilités d'améliorer la trajectoire de développement de ces enfants.

Ainsi, les résultats de l'analyse indiquent que la communication est perçue comme un incontournable qui permet à l'école d'informer la famille des difficultés manifestées par les enfants et des stratégies d'intervention planifiées. Les directions d'école sont conscientes de l'influence importante que les parents peuvent exercer sur leur enfant et elles espèrent que les changements amorcés en milieu scolaire se poursuivront à la maison. Selon eux, il est essentiel que les parents travaillent avec l'école afin d'optimiser l'effet des interventions sur le développement des enfants. En

ce sens, la communication est surtout utilisée comme une stratégie de résolution de problèmes.

La participation directe représente, quant à elle, une occasion pour l'école d'ouvrir davantage les différents milieux de vie de l'enfant aux ressources qui les entourent. Les directions d'école utilisent cette occasion pour ouvrir l'école aux parents dans le besoin, mais aussi pour leur offrir un accès aux autres ressources disponibles dans la communauté. Plusieurs directions d'école saisissent donc l'occasion offerte par la participation directe pour se placer en relation d'aide auprès des parents. En ce qui a trait à la participation indirecte, les directions d'école considèrent cette forme de lien famille-école comme un fardeau qu'il faut alléger. Selon eux, cette pratique – qui prend souvent la forme de l'aide aux devoirs – est susceptible de nuire aux relations entre l'enfant et ses parents, créant par la même occasion une plus grande distance entre la famille et l'école. Il s'agit ici de ne pas détériorer la relation de confiance qui s'établit peu à peu entre les milieux scolaire et familial. Enfin, la représentation que les parents se font de l'école constitue un obstacle à surmonter. Les directions d'école essaient de briser un cycle où les contacts avec l'école ne font que rappeler aux parents les difficultés de leur enfant. Plusieurs directions mettent donc sur pied des activités où les forces des enfants et celles des parents sont mises en évidence et elles tentent ainsi de convaincre les parents que l'école veut, comme eux, le bien-être de leur enfant. Il s'agit alors de bâtir une relation de confiance entre l'école et la famille.

Toutes les directions d'école misent sur le rapprochement entre l'école et la famille pour venir en aide aux enfants qui présentent des difficultés de comportement. Cependant, l'atteinte de ce but ultime se traduit concrètement par l'utilisation de stratégies diversifiées. Ces stratégies peuvent être regroupées selon les trois approches recensées par Goldring (1991). Certaines directions d'école institutionnalisent la relation famille-école en mettant en place des processus de bureaucratisation où les parents sont appelés à agir en suivant des procédures bien



précises. D'autres utilisent un processus de socialisation. Elles travaillent à la modification des attitudes des parents envers l'école afin qu'elles soient positives et elles essaient d'amener les parents à partager les mêmes valeurs que l'école. Finalement, certains tentent plutôt d'établir une coalition entre l'école et les parents par le biais d'un travail conjoint effectué autour de buts communs.

De plus en plus, l'école se définit comme une instance sociale ouverte sur la communauté dans laquelle elle s'insère. Depuis la Loi sur l'instruction publique de 1988 (Loi 107), un des mandats de l'école consiste à « collaborer au développement social et culturel de la communauté ». La politique d'adaptation scolaire, destinée spécifiquement aux enfants en difficultés, souligne quant à elle l'importance de créer « une véritable communauté éducative avec l'élève d'abord, ses parents puis avec les organismes de la communauté » (MEQ, 2000). Ces aspirations ministérielles prennent une coloration particulière dans le discours institutionnel, tel que véhiculé par les directions d'école. Le discours des directions rappelle que le rapport entre le milieu scolaire et les familles d'enfants en difficulté de comportement est asymétrique. Ainsi, les termes comme « partenaires » ou « concertation », utilisés dans les lois et les politiques en matière d'éducation, sont absents dans le discours des directions d'école. Il ressort plutôt de leur discours que les parents se retrouvent seuls comme individu face à une institution.

Cette asymétrie contribue en soi à rendre le rapprochement entre les deux milieux plus ardu. D'autant plus que l'école adopte, dans la plupart des cas, une position d'expert où elle offre des solutions ou des services aux parents. Cette situation pourrait expliquer pourquoi plusieurs parents sont anxieux à l'idée de devoir rencontrer le personnel de l'école et se sentent inconfortables et incompetents face au milieu scolaire (Gareau & Sawatsky, 1995; Lawson, 2003; McDermott & Rothenberg, 2000). La distance serait encore plus grande dans le cas des parents d'enfants en difficulté de comportement. Ces parents sont souvent perçus comme étant moins intéressés et moins impliqués face à l'école et à leur enfant (Epstein &

Dauber, 1991; Fortin & Mercier, 1994). De la même façon, plusieurs enseignants considèrent que les parents de milieux défavorisés manquent d'habiletés parentales et d'habiletés à communiquer avec l'école (Lawson). Ainsi, les parents d'enfants en difficultés de comportement sont perçus comme présentant des lacunes importantes, ce qui contribue à creuser le fossé entre les deux parties.

Le discours des directions d'école indique deux manières de composer avec la question de l'asymétrie entre les milieux scolaire et familial. Certaines directions conservent le lien entre l'institution scolaire et les parents en tant qu'individus et s'en servent pour faire pression sur les parents. D'autres tentent plutôt d'établir une relation interpersonnelle avec chaque parent en comptant sur le passage du temps et sur un vécu commun comprenant un partage d'événements positifs. Il revient alors au choix de chacun de personnifier le discours ministériel et d'agir sur la base d'un rapport système à individu, ou sur celle d'une relation individu à individu.

Ainsi, comme le rappellent Power et Bartholomew (1987), le mésosystème est constitué à la fois de structures qui définissent les rôles de chacun et de processus d'interaction dont l'intensité et la réciprocité des relations font partie. Cette combinaison de structures et de processus forme un continuum composé de cinq styles de relation entre les deux milieux, à savoir 1) la relation d'évitement, 2) la relation compétitive, 3) la relation fusionnelle, 4) la relation unidirectionnelle et 5) la relation de collaboration. La présente étude n'a pas abordé ce thème, mais les styles de relation entre l'école et la famille pourraient faire l'objet d'une prochaine étude. Il serait intéressant d'examiner quels styles chaque partie adopte face à l'autre et de comparer leur perception respective quant au style de relation qui existe entre eux.

Les données de la présente étude permettent d'apprécier toute la richesse du mésosystème, puisqu'elles remettent en perspective la série d'influences que celui-ci subit et qui sont attribuables autant aux microsystèmes eux-mêmes, qu'aux exosystèmes qui agissent sur chacun d'eux, qu'au macrosystème qui englobe tous ces systèmes. Les paragraphes qui suivent se penchent sur les facteurs autant proximaux



que distaux qui influencent la forme et le processus d'interaction entre l'école et la famille. Le choix des directions quant à la position à adopter face à la famille dépend de leurs caractéristiques personnelles, mais aussi du contexte dans lequel leurs actions s'inscrivent. Leur discours laisse entrevoir l'existence de trois défis inhérents au contexte qui réfèrent davantage au macrosystème et qui constituent des obstacles au lien entre les deux milieux.

Premièrement, les résultats de notre étude indiquent que, selon les directions d'école, le lien entre l'école et les familles ne s'avère pas positif de prime abord. Ainsi, dans plusieurs cas, les parents vivent dans un environnement social où l'école n'est pas forcément perçue sous son meilleur jour. Les nombreuses critiques envers le milieu scolaire qui proviennent autant des histoires personnelles que des médias alimentent la représentation que les parents se font de l'école. Cette représentation est, par ailleurs, déjà assombrie par les difficultés vécues par les parents lors de leur propre passage à l'école, de même par les problèmes rencontrés par leur enfant depuis le début de son parcours scolaire. Les parents traînent donc derrière eux toute une histoire autant personnelle que collective qui contribue souvent à alourdir les contacts entre les deux milieux. Plusieurs des directions d'école interrogées dans notre étude encouragent donc le rapprochement entre le milieu scolaire et les parents dans un contexte où les difficultés des enfants sont mises de côté. Elles tentent de faire vivre des succès aux parents et à leur enfant afin de reconstruire une relation détruite depuis parfois longtemps.

Deuxièmement, l'analyse du discours des directions d'école révèle qu'il n'existe aucune ressource allouée spécifiquement à l'établissement et au maintien du lien entre les deux milieux. La réponse aux besoins des parents s'ajoute à la tâche du personnel des écoles, entraînant ainsi une surcharge de travail pour le milieu scolaire. Il dépend alors de la volonté de chacun (direction, enseignants et professionnels) d'approfondir ce volet de leur mandat pour venir en aide aux familles. Des études soulignent par ailleurs que, dans bien des cas, les structures en place dans le milieu

scolaire ne laissent pas aux enseignants le temps ni la flexibilité pour interagir avec les parents (Bardak, 1995; Goldring, 1991). Il en résulte une grande variation dans la quantité et la qualité des échanges entre l'école et la famille.

Troisièmement, il reste un travail important à faire dans le cadre de la formation des professionnels en milieu scolaire. Plusieurs professionnels du milieu scolaire, notamment les enseignants, considèrent qu'ils sont d'abord formés pour intervenir comme pédagogue et que la participation des familles en milieu scolaire demande des compétences qui relèvent davantage du travail social (Lawson, 2003). Dans un avis portant sur l'état des liens entre l'école et les familles, le Conseil de la famille et de l'enfance souligne la nécessité d'une formation des maîtres qui valorise davantage les liens avec les parents (2000). La situation commence à changer. On voit ainsi depuis quelques années seulement de nouveaux corpus apparaître dans les universités portant sur la relation entre le milieu scolaire et les parents. Cependant, une étude effectuée par William en 1991 nous rappelle que ces changements sont bien récents. Un sondage effectué il y a moins de 15 ans montrait qu'une faible proportion (4,2%) des professeurs d'université en enseignement consacraient plus d'un module de leur cours à l'implication des parents. Ainsi, plusieurs enseignants présentement en poste sont peu formés pour interagir avec les familles. Bien que les directions d'école soulignent, par leur discours, l'importance de travailler avec les familles pour le mieux-être de l'enfant, leur formation ne les prépare pas à se rapprocher de parents souvent réticents dans un contexte où un minimum de ressources est disponible.

L'analyse du discours des directions d'école sur le lien entre le milieu scolaire et les familles d'enfants en difficulté de comportement permet de comprendre la dynamique entre la famille et l'école, telle que décrite par les directions d'école et de mettre les éléments de leur discours en contexte. Il s'agit d'un des avantages qu'offre une méthodologie qualitative basée sur la méthode de la théorisation ancrée (Laperrière, 1997). Les résultats de notre étude sont spécifiques aux écoles ayant



participé à la collecte de données. Cependant, la diversité des milieux retenus, de même que la participation d'écoles provenant de trois Commissions scolaires différentes nous permet de croire que les résultats sont transférables à ce que vivent une majorité de directions d'école qui doivent travailler avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Par ailleurs, cette recherche s'appuie sur l'utilisation d'un modèle théorique solide pour définir le lien entre les milieux scolaire et familial (Bronfenbrenner, 1979). Les analyses ont permis de constater que chaque dimension sert une fonction spécifique, permettant de rejoindre les parents dans autant de contextes et d'autant de façons différentes.

Les résultats ici présentés nous mènent à un constat qui met en lumière les difficultés qu'éprouve le milieu scolaire à rejoindre les parents, sans permettre d'expliquer pourquoi les objectifs et les stratégies varient d'une école à l'autre. Des études futures devront se pencher sur cette question. Le lien entre l'école et les familles sera toujours en partie tributaire des caractéristiques des microsystemes. Nous croyons cependant que des conditions peuvent être mises en place dans le macrosystème afin de faciliter le rapprochement entre les différents types de milieux scolaire et familial. L'enfant appartiendra toujours au système familial et au système scolaire, les deux étant en interaction au moins pour les dix années de scolarité obligatoires. Cette interaction est maintenant reconnue par l'environnement politique et les directions d'école en voient la nécessité dans leur quotidien. Il reste donc à trouver un aménagement social afin de permettre à la fois à l'école et aux parents de véritablement travailler ensemble.

## Références

- Bardak, J. (1995). Collaboration in schools : Meeting the needs of all students. *Developmental Disabilities Bulletin*, 23 (1), 120-138.
- Bérubé, A., Poulin, F., Fortin, D. (article soumis). La relation famille-école contribue-t-elle à l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement? *Revue de psychoéducation*
- Bierman, K. (1996). Family-school links: An overview. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Broidy, L.M., Nagin, D.S., Tremblay, R.E., Bates, J.E., Brame, B., Dodge, K.A., Fergusson, D., Horwood, J.L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D.R., Moffitt, T.E., Pettit, G.S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39 (2), 222-245.
- Becker, H., J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement : A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge Massachussets : Harvard. University Press, 330 pages.
- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91, 261-269.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools : A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-46.
- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.



- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15 (1-2), 99-126.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fortin, L., Mercier, H. (1994). Le lien entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 513-527.
- French, D.C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Gareau, M. & Sawatsky, D. (1995). Parents and Schools Working Together: A Qualitative Study of Parents-School Collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (4), 462-473.
- Goldring, E. B. (1991). Parents: Participation in an Organizational Framework. *International Journal of Educational Research*, 15, 215-228.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary school. *The Elementary School Journal*, 99, 53-80.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, 538-548.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67 (1), 3-42.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology*, 27, 817-839.

- Jones, D., Kenneth, D.A., Foster, M., Nix, R., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Early identification of children at risk for costly mental health service use. *Prevention Science*, 3 (4), 247-256.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & CPPRG. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin ed.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- McDermott, P. & Rothenberg, J. (2000). Why urban parents resist involvement in the children's elementary education. *The Qualitative Report*, 5 (3-4).
- McWilliam, R. A., Maxwell, K. L., & Sloper, K. M. (1999). Beyond "involvement": Are elementary schools ready to be family-centered? *School Psychology Review*, 28 (3), 378-394.
- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Une école adaptée pour tous : Prendre le virage du succès*. Projet de politique d'adaptation scolaire. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Bibliothèque nationale du Québec.
- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire des enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 151-172.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement : Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teacher's attitudes and behaviors toward family-school partnerships : What school psychologists need to know. *School Psychology International*, 20 (3), 265-277.
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspective in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-694.



- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'éducation*, 19, 270-286.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory (2<sup>nd</sup> ed.)*. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications Inc.
- Vitaro, F., Dobkins, P., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation sociale chez les enfants et les adolescents: Prévalence, déterminants et prévention*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.
- Williams, Jr. D. L. (1991). Training teachers and administrators for parent involvement : Implications for public choice schools. *International Journal of Educational Research*, 15, 339-352.

Tableau 1

*Portrait des écoles ayant participé à l'étude*

	Commission scolaire 1				Commission scolaire 2		Commission scolaire 3				Écoles privées	
École	2	8	9	10	4	5	1	3	6	7	11	12
Service	É.S.	E.I.	C.S.	M.A.	C.S.	C.S.	C.S.	C.S.	C.S.	C.S.	É.S.	É.S.
Défavorisation	N/A	Oui	Non	Non	Non	Non	Oui	Non	Oui	Non	N/A	N/A
Direction	Dir	Adj	Adj	Dir	Dir	Dir	Dir	Adj	Dir	Dir	Adj	Dir
Genre	F	F	F	M	M	M	M	F	F	M	M	M
Années d'expérience	3	2	2	4	2	10	1	2	1	1	5	20

Note : E.I.= Enfants intégrés; C.S.= Classes spéciales; É.S = École spéciale; M.A.= Mesure alternative

F= féminin; M= masculin

Dir= directeur; Adj= directeur adjoint



Tableau 2

*Thèmes centraux, buts poursuivis et stratégies utilisées pour chaque dimension de la relation famille-école*

Dimensions	Thème central	Buts poursuivis	Stratégies utilisées
Communication	Incontournable	Répondre aux demandes extérieures <ul style="list-style-type: none"> <li>- des enfants</li> <li>- du MEQ</li> </ul>	Informer rapidement les parents S'adapter aux parents Établir des contacts positifs Insister fortement Soutenir les enseignants Utiliser des moyens techniques
Participation directe	Occasion	Offrir des services, des suggestions et des connaissances Se rapprocher des parents	Approche volontaire Approche coercitive Revaloriser les parents Faire valoir les talents des enfants Offrir des activités plaisantes Travailler à des buts communs
Participation indirecte	Fardeau	Alléger la charge des parents	Diminuer les demandes Remplacer les parents Outiller les parents
Représentation de l'école	Obstacle	Améliorer la représentation que les parents ont de l'école	Revaloriser les parents Revaloriser l'école Informer les parents

## DISCUSSION GÉNÉRALE



## DISCUSSION GÉNÉRALE

L'adaptation sociale et scolaire des enfants qui présentent des difficultés de comportement est préoccupante. En effet, une panoplie de recherches démontre que les problèmes de comportement en bas âge permettent de prédire une trajectoire développementale menant à de multiples difficultés psychosociales (Lahey, Moffitt & Caspi, 2003). L'approche écologique suggère que la trajectoire de développement des enfants à risque peut être améliorée en misant sur le mésosystème, un concept qui fait référence aux liens qu'entretiennent les microsystèmes entre eux (Bronfenbrenner, 1979). Le modèle écologique soutient, en effet, que les différents environnements dans lesquels se développent les enfants ne doivent pas être considérés comme des systèmes en vase clos. Les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres contribueraient de façon unique au développement des enfants (Bronfenbrenner, 1986). Ainsi, le rapprochement entre l'école et la famille présente, du moins théoriquement, une avenue prometteuse pour la prévention de l'inadaptation psychosociale chez les enfants en difficulté de comportement.

La présente thèse avait pour objectif de vérifier cette hypothèse en examinant, dans une première étude, l'association entre la relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Par ailleurs, le rapprochement entre l'école et la famille est largement tributaire de la place que réserve le milieu scolaire aux parents (Bierman, 1996; Eccles & Harold, 1996; Epstein, 1986; 1990; Epstein & Dauber, 1991; Hoover-Dempsey & Sandler, 1997; Peña, 2000). C'est pourquoi, dans le cadre d'une deuxième étude, le discours tenu par les directions d'école sur le lien entre le milieu scolaire et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement a été analysé. L'ensemble des résultats générés par ces deux études permet d'examiner sous différents angles la problématique du lien entre le milieu scolaire et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Ces résultats nous renseignent sur les bénéfices de la relation famille-école sur l'adaptation sociale

des enfants, tout en révélant que certains défis rendent le rapprochement entre les parties ardu. La discussion qui suit reprend d'abord les principaux résultats de la thèse, en propose une intégration conceptuelle et met de l'avant quelques pistes pour les recherches et les interventions futures.

*La relation famille-école et l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement*

La première étude de la thèse a permis de démontrer que la relation famille-école est associée à l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Deux dimensions de la relation famille-école sont reliées un meilleur développement social des enfants, soit la communication entre les milieux et la représentation que les parents se font du milieu scolaire. Ainsi, les enfants qui présentent des difficultés de comportement se comportent de façon moins agressive en classe lorsque leurs parents et l'école communiquent fréquemment. Mieux encore, cette association a été démontrée de façon longitudinale. Ainsi, de fréquentes communications en début d'année scolaire sont reliées à des comportements moins agressifs chez ces enfants en fin d'année scolaire, même après avoir tenu compte de leur niveau initial d'agressivité. Il s'agit d'une contribution importante sur le plan de l'avancement des connaissances, puisque la majorité des études effectuées jusqu'à présent rapportait que des communications fréquentes sont associées à davantage de difficultés à court et moyen terme chez les enfants provenant d'échantillons normatifs (Izzo et al., 1999; Pelco & Ries, 1999; Saint-Laurent et al., 1994). Il s'avère que la situation est différente lorsqu'on étudie une population d'enfants en difficultés de comportement. Les défis que présentent ces enfants en milieu scolaire requièrent davantage de contacts entre l'école et la famille et la fréquence de ces contacts est associée à une amélioration de l'adaptation sociale des enfants à moyen terme.

Les résultats de cette première étude révèlent également que l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement est reliée à la représentation que leurs parents se font du milieu scolaire. Ainsi, les parents qui se représentent l'école de manière positive (dont les attitudes envers l'école sont



positives) ont des enfants qui manifestent des comportements moins agressifs et davantage prosociaux. Dans notre échantillon, près du tiers des parents entretiennent une représentation négative de l'école. Il est important d'améliorer ces représentations, puisque des changements dans les attitudes des parents envers l'école pourraient se traduire par une meilleure adaptation sociale chez leurs enfants.

Différents mécanismes expliquent comment chaque sphère en influence une autre et influence aussi de façon directe l'enfant. Parmi les modes d'influence, certains auteurs retiennent 1) le modelage, par lequel les adultes qui participent à la vie scolaire des enfants indiquent à ces derniers que l'éducation est importante pour eux; 2) le renforcement, processus par lequel l'enfant est récompensé pour ses efforts en lien avec son cheminement scolaire, ainsi que 3) l'enseignement, soit un travail qui vise le développement d'habiletés cognitives complexes qui auront une influence sur l'apprentissage scolaire, voire social, de l'enfant (Deslandes, 2001; Hoover-Dempsey & Sanders, 1995). Scott-Jones (1995) présente une division semblable sous les appellations 1) modelage et 2) valeur accordée à l'école (tous deux reliés à la motivation et au degré d'engagement de l'enfant), de même que 3) l'aide apportée (en lien avec l'acquisition des habiletés scolaires) et 4) le faire à la place de l'enfant (relié au développement de l'autonomie de l'enfant). Cette dernière division souligne l'importance que prennent non seulement les comportements des adultes, mais aussi leurs attitudes sur le cheminement des enfants à l'école. Ainsi, la première étude de la thèse rappelle l'importance pour les parents de s'impliquer dans le cheminement scolaire de leur enfant. Cependant, l'implication des parents dans la vie scolaire de leur enfant dépend en partie de la place que le milieu scolaire leur réserve. Ce thème a fait l'objet de la seconde étude empirique de cette thèse.

*La position adoptée par le milieu scolaire face à l'implication des parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement*

La deuxième étude de la thèse permet un éclairage sur la façon dont le milieu scolaire envisage le rapprochement entre l'école et les familles d'enfants

qui présentent des difficultés de comportement. Le discours des directions d'école a été analysé, des études ayant démontré l'influence de leurs attitudes et comportements quant au rapprochement auprès des parents sur l'ensemble du personnel scolaire (Becker & Epstein, 1982; Epstein & Dauber, 1991). L'analyse de leur discours indique que la relation famille-école est avant tout utilisée afin de s'assurer que le milieu familial possède toutes les ressources nécessaires lui permettant de travailler au meilleur développement des enfants. Ainsi, les directions d'école informent les parents des difficultés rencontrées par les enfants et des moyens mis en place pour leur venir en aide. Elles offrent également aux familles la possibilité de les mettre en contact avec les ressources de l'école ou celles de la communauté qui peuvent les soutenir dans l'amélioration la qualité de leur milieu de vie ou de leurs habiletés parentales. Enfin, l'école tente de se rapprocher des parents dans des contextes plaisants qui mettent l'accent sur les forces des enfants ou sur celles de leurs parents, laissant de côté les éléments négatifs qui caractérisent généralement les expériences entre l'école et ces familles.

Ces stratégies sont mises en place dans un contexte historique et social qui contrebalance souvent les efforts de rapprochement d'un parti ou de l'autre. Par exemple, les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement ont souvent suivi un parcours scolaire difficile étant jeune. À cette histoire s'ajoute le cheminement scolaire de leur enfant qui met régulièrement en lumière les difficultés importantes de l'enfant à fonctionner dans un système qui constitue un pré requis important à la réussite professionnelle. Il est normal que les parents se découragent face au constat d'échec répété dont l'école leur fait part. Une des stratégies adoptées dans plusieurs établissements scolaires consiste à montrer aux parents que leur enfant peut vivre des succès à l'école et que la bataille n'est pas perdue. Pour ce faire, des contacts sont établis chaque fois que l'élève vit des succès et les parents sont invités à participer à des activités qui mettent en évidence les talents de leurs enfants.



Ces efforts demandent toutefois d'importantes ressources humaines, matérielles, financières et en temps. Il semble que le milieu scolaire soit peu outillé pour répondre à ces demandes. C'est pour cette raison que les établissements scolaires sont de plus en plus encouragés à établir des partenariats avec les instances sociales, communautaires et de santé. Des données ont été récoltées dans le cadre de la présente recherche sur le lien entre les écoles et les ressources de la communauté. Ces données n'ont pas été présentées dans le cadre de cette thèse, mais elles surprennent par la pauvreté des liens développés par le milieu scolaire. Les partenariats écoles-communauté présentent des défis qui vont au-delà de la présente étude et qui font en sorte que l'école utilise peu les ressources qui lui sont extérieures pour venir en aide aux parents. Une des positions privilégiées actuellement est de promouvoir le développement d'écoles-ressources où l'école devient la porte d'accès aux services offerts par les autres organisations, qu'elles soient privées, publiques ou communautaires. Schrenzel (1994) décrit dans son article un projet de partenariat entre l'école et la communauté qui illustre bien ce que peut être une « école-ressource ». Dans cette initiative, un comité de travail école-communauté, indépendant de l'école ou d'une institution en particulier, a été mis sur pied pour coordonner et élargir les services de prévention, d'intervention et de traitement offerts aux enfants et à leur famille. Ce projet permet aux parents de contacter les services de différentes institutions par le biais de l'école. La tendance consiste alors à inviter les organismes d'une communauté à implanter un point de service à l'école.

Dans le contexte actuel de grandes demandes et de ressources limitées, le travail de rapprochement entre l'école et la famille dépend donc largement des initiatives personnelles de chaque microsystème. Ainsi, la relation qui s'établit avec les parents est largement tributaire du style et du degré d'investissement personnel des directions d'école. Certaines directions d'école choisissent de favoriser une relation de personne à personne en misant sur l'établissement d'une relation de confiance qui se bâtit au fil du temps avec les parents. D'autres préfèrent conserver le rapport entre l'école en tant qu'institution scolaire et les parents comme individus. Ce rapport de force est parfois utilisé pour faire

pression sur les parents, afin qu'ils participent de meilleure façon au cheminement scolaire de leur enfant.

### *Intégration des deux études de la thèse*

Les deux études empiriques menées dans le cadre de cette recherche doctorale ont permis d'examiner les différentes formes de relation entre l'école et la famille et de les remettre en perspective. En effet, la combinaison des deux articles met en lumière le jeu interactionnel qui s'opère entre les deux milieux et permet de mieux comprendre comment cette interaction est en lien avec le développement social des enfants. Dans un premier temps, la relation famille-école a été examinée selon la perspective des parents, permettant de mesurer leur relation avec l'école en fonction de quatre dimensions pré établies et de mettre ces variables en lien avec l'adaptation sociale des enfants. Cette étude met en lumière des données fort encourageantes qui parlent en faveur d'un rapprochement entre l'école et les familles d'enfants qui présentent des difficultés de comportement. Par ailleurs, les résultats de la deuxième étude donnent une voix aux directions d'école. Il apparaît alors que la pauvreté des ressources disponibles, les différences économiques et sociales entre le personnel en milieu scolaire et plusieurs familles, de même que l'histoire de réclusion que traîne le milieu scolaire sont autant de facteurs qui expliquent le sentiment de l'école de ne pas être suffisamment outillée pour travailler avec les familles et la perception des parents que l'école est un milieu peu accueillant. Ainsi, alors que la première étude vient appuyer les efforts politiques qui encouragent le rapprochement entre les milieux, la deuxième étude rappelle que le contexte scolaire, mais aussi social et économique rend difficile une réelle collaboration entre les deux milieux. Les résultats des deux études de cette thèse apportent toutefois quelques éléments de réponse quant à la façon de favoriser le rapprochement entre l'école et la famille. En effet, la première étude met en lumière l'importance de favoriser d'une part la communication entre l'école et la famille et, d'autre part, une représentation positive de l'école par les parents. La deuxième étude fournit, quant à elle, des suggestions concernant les façons de faciliter ces formes de rapprochement entre



l'école et les familles. Les prochains paragraphes s'inspirent des stratégies proposées par les directions d'école, de même que des connaissances scientifiques et explorent les avenues qui pourraient améliorer la communication entre les milieux et la représentation que les parents se font de l'école, tout en faisant ressortir la place importante qu'occupe le macrosystème dans le changement des pratiques.

### *Quelques pistes d'intervention*

Selon le discours des directions d'école, les communications doivent, afin d'être efficaces, permettre aux milieux de transmettre et d'obtenir de l'information sur les difficultés que l'enfant rencontre, mais aussi sur les succès vécus par l'enfant, sur les forces qu'il a développées et sur les défis qui sont à venir. Évidemment, un tel partage d'information ne peut se faire dans un contexte où le temps pour interagir est négligeable. Quelques écoles ont donc mis sur pied des procédures qui facilitent la communication avec les parents. Ainsi, certaines écoles libèrent un professionnel en éducation spécialisée d'une partie de ses tâches, afin qu'il se consacre spécifiquement à la communication avec les parents. La nouvelle convention collective des enseignants du Québec va d'ailleurs dans ce sens. Depuis septembre 2004, les enseignants devront passer davantage de temps à l'école en dehors du temps de classe. Ce temps supplémentaire passé entre les murs de l'école devrait augmenter leur disponibilité envers les parents. Afin d'être pleinement efficace, cette mesure doit être accompagnée d'une action parallèle accordant aux parents davantage de flexibilité durant leur temps de travail pour entrer en contact avec l'école.

Par ailleurs, les écrits scientifiques indiquent qu'un travail doit être fait afin que le personnel oeuvrant en milieu scolaire se sente mieux outillé face au rapprochement entre l'école et les familles, particulièrement dans le cas des enfants qui éprouvent des difficultés. La formation universitaire du personnel en milieu scolaire accorde peu de place au rapprochement entre l'école et les familles (Williams, 1991). Comme Williams le souligne, la formation des futurs enseignants doit comprendre quatre volets ciblant le rapprochement famille-école.

Le premier volet doit permettre aux enseignants de mieux comprendre les parents. Le deuxième doit être consacré aux stratégies nécessaires pour encourager leur participation à la vie scolaire de leur enfant. Le troisième volet devrait outiller les enseignants au niveau conceptuel, afin qu'ils connaissent mieux les écrits et la recherche sur la relation famille-école. Le dernier volet devrait conscientiser les enseignants aux contraintes contextuelles qui nuisent au rapprochement entre l'école et les familles. Ces connaissances prépareront davantage les intervenants scolaires à interagir auprès des parents et à se rapprocher des familles d'enfants qui présentent des difficultés. Des programmes de prévention ont d'ailleurs montré que la formation des enseignants peut amener des changements positifs relativement à la participation des parents à la vie scolaire de leur enfant. À titre illustratif, le programme *Family-Matters* comprend des ateliers pour les enseignants qui ont pour objectif de les outiller, entre autres, à reconnaître les forces des parents et à améliorer leurs communications avec eux. L'évaluation de cette intervention démontre qu'à la suite du programme, les enseignants ont une meilleure relation avec les parents. Les enseignants utilisent des stratégies non menaçantes pour communiquer avec les familles et ils démontrent une meilleure compréhension du point de vue et des besoins des parents (Cochran & Dean, 1991).

Une autre approche prometteuse consiste à intervenir avant que ne débutent les difficultés des enfants en milieu scolaire, soit avant même l'arrivée des enfants en maternelle. Des projets comme le « Home-teaching project » se composent de visites à domicile effectuées par des enseignants alors que les enfants sont âgés entre deux et quatre ans (Hirst & Hannon, 1990). Ce type d'intervention permet aux parents de se familiariser avec le milieu scolaire dans un contexte non menaçant. Cette démarche vise à établir une relation de confiance avec le parent, à encourager l'émergence d'attitudes et de valeurs prônant l'apprentissage, à fournir aux parents des idées d'activités éducationnelles à effectuer avec leur enfant, à encourager les parents à utiliser leur environnement quotidien pour créer des situations d'apprentissage pour leur enfant, à aider les parents avec les comportements de leur enfant qu'ils trouvent difficile à gérer, de



même qu'à aider les parents à connaître et à utiliser les services de leur communauté. Ce type d'intervention offre des avantages indéniables. De fait, il favorise la représentation positive de l'école par les parents avant que débute le parcours scolaire de leur enfant, sans compter qu'il outille l'enfant et contribue à le préparer pour une entrée à l'école réussie.

#### *Autres contributions de la thèse*

La présente thèse a permis d'examiner les différentes formes de relation entre l'école et la famille. Les dimensions du rapprochement entre l'école et la famille ont été définies en fonction de la proposition faite par Bronfenbrenner (1979) de différencier quatre types d'interactions dans ce qui est appelé le mésosystème. Il s'agit là d'un apport important de la thèse, puisque ce concept demeure souvent imprécis et variable et peu de suggestions concrètes sont proposées sur les façons de rejoindre les parents. Il en résulte une grande variation dans les façons de comprendre et de mettre en action les recommandations quant au rapprochement entre l'école et les familles. Les résultats de l'analyse factorielle ont révélé le caractère multidimensionnel du lien entre l'école et les familles. Les dimensions reproduisent la typologie développée par Bronfenbrenner pour décrire le mésosystème. Ainsi, le lien entre l'école et la famille réfère à la fois aux communications entre les deux milieux, à la participation directe d'un individu dans l'autre milieu (comme le bénévolat des parents à l'école), à la participation indirecte (par exemple l'aide que les parents apportent pour les devoirs et les leçons des enfants), ainsi qu'à la représentation qu'un individu se fait de l'autre milieu, tel que les attitudes et les croyances des parents envers l'école. Ces dimensions offrent une définition simple et pragmatique qui peut être utilisée autant dans le domaine de la science que celui de la pratique.

Une autre contribution originale de cette recherche doctorale porte sur l'utilisation de deux approches méthodologiques, ce qui a permis d'étudier le phénomène du lien famille-école sous deux angles distincts. Ainsi, il a été possible d'établir sur une base quantitative l'association entre la relation famille-

école et l'adaptation sociale des enfants qui présentent des difficultés de comportement. L'utilisation d'une méthodologie qualitative a, par ailleurs, permis de mettre en lumière de quelles façons et dans quels buts le rapprochement famille-école se concrétise dans le quotidien des milieux scolaires. Le lien entre l'école et la famille a également été étudié selon deux points de vue différents, celui des parents qui se sont prononcés sur leur relation face au milieu scolaire, de même que celui des directions d'école qui ont fait part du rapport entre leur institution et ces familles. Le lien famille-école a finalement été mis en relation avec l'adaptation sociale des enfants, telle que recueillie auprès des enseignants, représentant ainsi une troisième source d'information. Il s'agit donc d'une recherche qui a su tirer profit de la triangulation des données et des méthodologies (Patton, 1984). Cette combinaison des sources et des méthodes apporte une profondeur à l'étude permettant d'étudier un phénomène en tenant compte du contexte dans lequel il s'inscrit.

Il reste beaucoup à faire afin de mieux connaître l'effet du rapprochement entre l'école et les familles sur le développement social des enfants qui présentent des difficultés de comportement. Des études expérimentales seraient nécessaires afin de vérifier le lien causal entre le rapprochement famille-école et le développement social des enfants. Ces études doivent être accompagnées d'évaluations permettant de mesurer l'effet spécifique du lien famille-école sur le développement social de ces enfants, et ce, à court et à long terme. De plus, une étude plus approfondie sur les liens existants entre le milieu scolaire et les ressources de la communauté, ainsi que sur les raisons de l'utilisation, mais surtout de la non utilisation de plusieurs services disponibles demeure incontournable. Finalement, la présente étude a permis d'étudier la relation famille-école alors que les enfants présentent des difficultés de comportement. Il est cependant essentiel que les interventions débutent bien avant l'apparition des difficultés chez les enfants. Les programmes visant à rapprocher le milieu scolaire et les parents d'enfants d'âge préscolaire sont nécessaires pour favoriser une entrée à l'école réussie. De plus, ces initiatives ont besoin d'une évaluation rigoureuse permettant d'en identifier les effets à court et à long terme.



## APPENDICE A

### PROTOCOLE D'ENTREVUE AVEC LES DIRECTIONS D'ÉCOLE

Les enfants qui présentent des difficultés de comportement amènent d'importantes problématiques : difficulté de gestion en classe, faible réussite académique, comportements agressifs...

1. Selon vous, de quelles façons les écoles peuvent-elles aider les enfants qui présentent des difficultés de comportement?
2. Quelles sont les mesures mises en place dans votre école pour aider les enfants qui présentent des difficultés de comportement?

J'aimerais maintenant en savoir davantage sur ce que vous pensez de la collaboration entre l'école et la famille.

3. J'aimerais d'abord que vous m'expliquiez de quelles façons vous collaborez avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement.
4. Selon vous, comment la collaboration entre l'école et les parents peut-elle aider les enfants qui présentent des difficultés de comportement?
5. La collaboration entre les parents et l'école peut prendre plusieurs formes, j'aimerais savoir si votre école privilégie les types de collaboration suivants, de quelles façons et pourquoi?
  - a. la communication entre l'école et les parents par le biais de mémos ou d'appels de l'enseignant ou de la part de la direction
  - b. la promotion par l'école de l'implication des parents (promotion de l'aide aux devoirs, promotion du suivi académique de l'enfant)
  - c. l'organisation d'activités favorisant la présence des parents (offre de services via l'école, rencontres d'information, activités parascolaires, bénévolats, fêtes, spectacles...)
6. Qu'est-ce qui, selon vous, favorise la collaboration entre les parents et l'école?
7. Quelles sont les difficultés ou les défis à surmonter lorsqu'une école veut collaborer avec les parents d'enfants qui présentent des difficultés de comportement?
8. Selon vous, en quoi la collaboration avec les familles des enfants qui présentent des difficultés de comportement est-elle différente de la collaboration auprès des autres familles?

## BIBLIOGRAPHIE

- Bardak, J. (1995). Collaboration in schools : Meeting the needs of all students. *Developmental Disabilities Bulletin*, 23 (1), 120-138.
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173-1182.
- Becker, H. J., & Epstein, J. L. (1982). Parent involvement: A study of teacher practices. *Elementary School Journal*, 83, 85-102.
- Bérubé, A., Poulin, F., Fortin, D. (article soumis). La relation famille-école contribue-t-elle à l'adaptation sociale des enfants présentant des difficultés de comportement? *Revue de psychoéducation*.
- Bierman, K. (1996). Family-school links: An overview. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links : How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Broidy, L. M., Nagin, D. S., Tremblay, R. E., Bates, J. E., Brame, B., Dodge, K. A., Fergusson, D., Horwood, J. L., Loeber, R., Laird, R., Lynam, D. R., Moffitt, T. E., Pettit, G. S., & Vitaro, F. (2003). Developmental trajectories of childhood disruptive behaviors and adolescent delinquency: A six-site, cross-national study. *Developmental Psychology*, 39 (2), 222-245.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : experiments by nature and design*. Cambridge Massachussetts : Harvard. University Press, 330 pages.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22, 723-742.
- Brook, J. S., & Newcomb, M. D. (1995). Childhood aggression and unconventionality: Impact on later academic achievement, drug use, and workforce involvement. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (4), 393-410.
- Brûlé, J. M., Guénette, L. (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et l'école*. Québec: Conseil de la famille et de l'enfance.
- Caspi, A., Elder, G. H. Jr., & Bem, D. J. (1987). Moving against the world: Life-course patterns of explosive children. *Developmental Psychology*, 23, 308-313.



- Cochran, M., & Dean, C. (1991). Home-school relations and the empowerment process. *The Elementary School Journal*, 91, 261-269.
- Comer, J. P. (1985). The Yale-New Haven primary prevention project : A follow-up study. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 24, 154-160.
- Comer, J. P., & Haynes, N. M. (1991). Parent involvement in schools : An ecological approach. *The Elementary School Journal*, 91, 271-277.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1995). Parents and school partnership. In M. H. Bornstein, (Ed.) *Handbook of parenting*, 437-458.
- Conseil supérieur de l'éducation. (2001). *Les élèves en difficulté de comportement à l'école primaire : Comprendre, prévenir, intervenir*. Avis au ministère de l'Éducation. Bibliothèque nationale du Québec.
- Corbo, C., & Couture, J.-P. (2002). Repenser l'école : Une anthologie des débats sur l'éducation au Québec de 1945 au rapport Parent. Les presses de l'Université de Montréal.
- Delgado-Gaitan, C. (1991). Involving parents in the schools: A process of empowerment. *American Journal of Education*, 100, 20-46.
- Deslandes, R. (2001). L'environnement scolaire. In M. Hamel, L. Blanchet & C. Martin (Eds). 6-12-17, nous serons bien mieux! Les déterminants de la santé et du bien-être des enfants d'âge scolaire. Qc. Les publications du Québec.
- Deslandes, R., Bertrand, R., Royer, E., & Turcotte, D. (1995). Validation d'instruments de mesure du style parental et de la participation parentale dans le suivi scolaire. *Mesure et Évaluation en Éducation*, 18 (2), 63-79.
- Deslandes, R., Potvin, P., Leclerc, D. (1999). Family characteristics as predictors of school achievement : Parental involvement as mediator. *McGill Journal of Education*, 34 (2), 135-153.
- Deslandes, R., Royer, É., & Turcotte, D., & Bertrand, R. (1997). School achievement at the secondary level : Influence of parenting style and parent involvement in schooling. *McGill Journal of Education*, 32 (3), 191-207.
- Dishion, T. J., French, D. C., & Patterson, G. R. (1995). The development and ecology of antisocial behavior. In: D. Cicchetti, & D. J. Cohen, *Developmental psychopathology. Vol 2: Risk, disorder, and adaptation*. New York.: John Wiley and Sons Inc.
- Durlak, J. A. (1995). Common risk and protective factors in successful prevention programs. *American Journal of Orthopsychiatry*, 68, 512-520.

- Eccles, J. S., & Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. In A. Booth, & J. F. Dunn (Eds.), *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Epstein, J. L. (1990). School and family connections: Theory, research, and implications for integrating sociologies of education and family. *Marriage and Family Review*, 15 (1-2), 99-126.
- Epstein, J. L. (1986). Parents' Reactions to Teacher Practices of Parent Involvement. *The Elementary School Journal*, 86, 277-294.
- Epstein, J. L., & Dauber, S. L. (1991). School programs and teacher practices of parent involvement in inner-city elementary and middle schools. *The Elementary School Journal*, 91, 289-305.
- Evans, I. M., Okifuj, A., Thomas, A. D. (1995). Home-school partnership: Involving families in the educational process. In I. M. Evans, T. Cicchelli, M. Cohen, W. P. Shapiro, *Staying in school: Partnership for educational change*. New York: Brookes Publishing Co.
- Fantuzzo, J., Tighe, E., & Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 92, 367-376.
- Fortin, L., Mercier, H. (1994). Le lien entre la participation des parents à l'école et les comportements de leur enfant en classe du primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20, 3, 513-527.
- French, D. C., & Conrad, J. (2001). School dropout as predicted by peer rejection and antisocial behavior. *Journal of Research on Adolescence*, 11 (3), 225-244.
- Gagnon, C., Craig, W. M., Tremblay, R. E., Zhou, R. M., & Vitaro, F. (1995). Kindergarten predictors of boys' stable behavior problems at the end of elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 23(6), 751-766.
- Gareau, M. & Sawatsky, D. (1995). Parents and Schools Working Together: A Qualitative Study of Parents-School Collaboration. *The Alberta Journal of Educational Research*, 41 (4), 462-473.
- Goldring, E. B. (1991). Parents: Participation in an Organizational Framework. *International Journal of Educational Research*, 15, 215-228.
- Griffith, J. (1998). The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary school. *The Elementary School Journal*, 99, 53-80.



- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O., & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology, 89*, 538-548.
- Grolnick, W. S., & Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development, 65*, 237-252.
- Halle, T. G., Kurtz-Costes, B., Mahoney, J. L. (1997). Family influences on school achievement in low-income, African-American children. *Journal of Educational Psychology, 89*, (3), 527-537.
- Hinshaw, S. P. (2002a). Intervention research, theoretical mechanisms, and causal processes related to externalizing behavior patterns. *Development and Psychopathology, 14*, 789-818.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.
- Hirst, K., Hannon, P. (1990). An evaluation of a pre-school home-teaching project. *Educational Research, 32* (1), 33-39.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1997). Why do parents become involved in their children's education? *Review of Educational Research, 67* (1), 3-42.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record, 97*, 310-331.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., Brissie, J. S. (1992). Explorations in parent-school relations. *Journal of Educational Research, 85*, 287-294.
- Izzo, C. V., Weissberg, R. P., Kasprow, W. J., & Fendrich, M. (1999). A longitudinal assessment of teacher perceptions of parent involvement in children's education and school performance. *American Journal of Community Psychology, 27*, 817-839.
- Jimerson, S., Egeland, B. & Teo, A. (1999). A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology, 91* (1), 116-126.
- Jones, D., Kenneth, D. A., Foster, M., Nix, R., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2002). Early identification of children at risk for costly mental health service use. *Prevention Science, 3* (4), 247-256.

- Kerr, M., Tremblay, R. E., Pagani-Kurtz, L., & Vitaro, F. (1997). Boy's behavioral inhibition and the risk of later delinquency. *Archives of General Psychiatry*, 54, 809-816.
- Kohl, G. O., Lengua, L. J., McMahon, R. J., & CPPRG. (2000). Parent involvement in school conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. *Journal of School Psychology*, 38, 501-523.
- Laperrière, A. (1997). La théorisation ancrée (grounded theory): Démarche analytique et comparaison avec d'autres approches apparentées. In J. Poupart, J.-P. Deslauriers, L. H. Groulx, A. Laperrière, R. Mayer & A. P. Pires. *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Montréal, Gaëtan Morin ed.
- Lawson, M. A. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, 38 (1), 77-133.
- McCall, R. B., & Groark, C. J. (2000). The future of applied child development research and public policy. *Child Development*, 71, 197-204.
- McDermott, P. & Rothenberg, J. (2000). Why urban parents resist involvement in the children's elementary education. *The Qualitative Report*, 5 (3-4).
- McWilliam, R. A., Maxwell, K. L., & Sloper, K. M. (1999). Beyond "involvement": Are elementary schools ready to be family-centered? *School Psychology Review*, 28 (3), 378-394.
- Ministère de l'éducation du Québec (2000). *Définitions*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1997). *La situation des jeunes non-diplômés de l'école secondaire : Sondage sur l'insertion sociale et l'intégration professionnelle des jeunes en difficulté d'adaptation et d'apprentissage et des autres jeunes non diplômés de l'école secondaire*. Bibliothèque nationale du Québec.
- Ministère de l'éducation du Québec (1996-1997). *La formation générale des jeunes: l'éducation préscolaire, l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire*. Annexe 1. Montréal.
- Ministère de l'éducation du Québec (1992). *École et comportement : L'identification des élèves qui présentent des troubles de comportement et l'évaluation de leurs besoins*. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Bibliothèque nationale du Québec.



- Ministère de l'éducation du Québec (1999). *Une école adaptée pour tous : Prendre le virage du succès*. Projet de politique d'adaptation scolaire. Direction de l'adaptation scolaire et des services complémentaires. Bibliothèque nationale du Québec.
- Normandeau, S., & Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire des enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*, 26 (1), 151-172.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory* (2<sup>nd</sup> ed.), New York : McGraw-Hill.
- Patton, M., Q. (1984). *Qualitative evaluation methods*. Sage publications. Beverly Hills, London.
- Patton, M., Q. (2002). Two decades of developments in qualitative inquiry: A personal, experiential perspective. *Qualitative Social Work: Research Practice*, 1 (3), 261-283.
- Pe★a, D. C. (2000). Parent involvement : Influencing factors and implications. *The Journal of Educational Research*, 94 (1), 42-54.
- Pelco, L. E., & Ries, R. R. (1999). Teachers' attitudes and behaviors towards family-school partnerships. *School Psychology International*, 20, 265-277.
- Power, T. J., Bartholomew, K.L. (1987). Family-school relationship patterns: An ecological assessment, 16 (4), 498-512.
- Reid, J. B., Eddy, M., Fetrow, R. A., & Stoolmiller, M. (1999). Description and immediate impacts of a preventive intervention for conduct problems. *American Journal of Community Psychology*, 27, 483-517.
- Reynolds, A. J. (1992). Comparing measures of parental involvement and their effects on academic achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 7, 441-462.
- Reynolds, A. J., & Gill, S. (1994). The role of parental perspective in the school adjustment of inner-city black children. *Journal of Youth and Adolescence*, 23, 671-694.
- Roberts, A. (2002). A principled complementarity of method : In defence of methodological eclecticism and the qualitative-quantitative debate. *The Qualitative Report*, 7, 3, 1-16.
- Royer, N., Tremblay, R. E., Gagnon, C., Vitaro, F., Piché, C. (1989). Associations entre l'orientation pédagogique de l'enseignant et les difficultés d'adaptation psychosociale chez les élèves de maternelle. *Revue Canadienne de Santé Mentale*, 8, 93-110.

- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M., & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue Canadienne de l'éducation*, 19, 270-286.
- Schrenzel, J. (1994). School-Community Partnership : Helping At-risk Youth. *Smith College Studies in Social Work*, 64, (2), 181-191.
- Scott-Jones, D. (1995). Parent-child interactions and school achievement. In B.A. Ryan, G.R. Adams, R.D. Weissberg & R.L. Hamptons (Eds). *Issues in children's and families' lives. Vol 2. The family-school connection: Theory, research and practice (75-107)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Singh, K., Bickley, P. G., Keith, T. Z., Keith, P. B. Trivette, P., Anderson, E. (1995). The effects of four components of parental involvement on eighth-grade student achievement: Structural analysis of NELS-88 data. *School Psychology Review*, 24 (2), 229-317.
- Stattin, H., & Magnusson, D. (1989). The role of early aggressive behavior in the frequency, seriousness and types of later crime. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57 (6), 710-718.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research : Techniques and procedures for developing grounded theory (2<sup>nd</sup> ed.)*. Thousand Oaks, Californie, Sage Publications Inc.
- Tremblay, R. E., Desmarais-Gervais, L. (1985). Questionnaire d'évaluation des comportements au préscolaire (QECF) : Manuel d'utilisation. Montréal.
- Tremblay, R. E., Loeber, R., Gagnon, C., Charlebois, P., Larivée, S., & Leblanc, M. (1991). Disruptive boys with stable and unstable high fighting behavior patterns during junior elementary school. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 285-299.
- Tremblay, R. E., McCord, J., Boileau, H., Charlebois, P., Gagnon, C., Leblanc, M., & Larivée, S. (1991). Can disruptive boys be helped to become competent? *Psychiatry*, 54, 148-160.
- Tremblay, R. E. ; Pagani-Kurtz, L. ; Mâsse, L. C. ; Vitaro, F.; Pihl, R. O. (1995). A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarden boys : Its impact through mid-adolescence. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, (4) 560-568.
- Vitaro, F., Dobkins, P., Gagnon, C., & Leblanc, M. (1994). *Les problèmes d'adaptation sociale chez les enfants et les adolescents: Prévalence, déterminants et prevention*. Sainte-Foy, Presse de l'Université du Québec.



- Williams, Jr. D. L. (1991). Training teachers and administrators for parent involvement: Implications for public choice schools. *International Journal of Educational Research*, 15, 339-352.
- Zellman, G. L., & Waterman, J. M. (1998). Understanding the impact of parent school involvement on children's education and outcomes. *The Journal of Educational Research*, 91, 370-380.